

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

magisterské kombinované studium

2012 – 2014

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Alena Němcová

**Pedagogika M. Montessori v inkluzivním vzdělávání dětí
před zahájením povinné školní docházky**

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Milan Fleischmann

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies

2012 - 2014

DIPLOMA THESIS

Bc. Alena Němcová

**M. Montessori Pedagogy in inclusive education for
children before the commencement of
compulsory school attendance**

Prague 2014

The diploma thesis supervisor: Mgr. Milan Fleischmann

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 5.3. 2014

Bc. Alena Němcová

Poděkování

Chtěla bych velmi poděkovat svému vedoucímu diplomové práce Mgr. Milanu Fleischmannovi za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování této práce.

Anotace

Diplomová práce předkládá pohled učitelky mateřské školy na problematiku inkluzivního vzdělávání dětí před zahájením povinné školní docházky. Pedagogika M. Montessori zde hraje důležitou roli v procesu integrace/inkluze.

Práce je rozdělena na část teorie, praxe a kazuistiku, závěr vyzdvihuje ideální možnosti vhodného pedagogického působení na dítě v inkluzivním vzdělávání.

Teoretická část charakterizuje montessoriovskou, obecnou a inkluzivní pedagogiku. Zmiňuje specifika procesu integrace/inkluze a upozorňuje na fungující metody alternativní pedagogiky Montessori v inkluzivním procesu.

V části praktické jsou zpracovány metodou pozorování poznatky z předškolního vzdělávání. Kazuistika několika dětí v mateřské škole přibližuje problematiku inkluzivního vzdělávání a poukazuje na účelové alternativní pedagogické metody v předškolním vzdělávání.

Závěrem je poskytnuto zhodnocení významu montessoriovské pedagogiky v rozvoji inkluzivního vzdělávání.

Klíčové pojmy

Alternativní metody, edukace, inkluzivní vzdělávání, integrace, mateřská škola, Montessori pedagogika, metody vzdělávání, motivace, obecná pedagogika, Rámcový vzdělávací program, rodina a škola.

Annotation

This thesis presents view of kindergarten teacher on the issues of inclusive education for children before compulsory school attendance. M. Montessori Education plays an important role in the process of integration / inclusion.

The work is divided into theory, practice and case report , the conclusion points to the ideal ways for relevant teaching methods used for influencing the child in inklusive education.

The theoretical part describes Montessori , general and inklusive pedagogy. He mentions the specifics of the process of integration / inclusion and highlights working methods of alternative Montessori pedagogy in inclusive process.

The practical part is handled by observing knowledge of preschool education. Case report of several children in kindergarten describes the issue of inclusive education and points out the purpose of alternative teaching methods in preschool education .

In conclusion is given the evaluation of importance of Montessori pedagogy in the context of development of inclusive education.

Key words

Alternative Methods, Education, Inclusive Education, Integration, Preschool, Montessori Pedagogy, Methods of Education, Motivation, General Pedagogy, General Educational Program, Family and School.

OBSAH

ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Pedagogika Montessori v inkluzivním vzdělávání dětí před zahájením povinné školní docházky	13
1.1 Pedagogika Marie Montessori.....	14
1.2 Metody Montessori	15
1.3 Inkluzivní pedagogika – základní vymezení.....	16
1.3.1 Vývoj inkluzivního vzdělávání.....	17
1.4 Trendy a perspektivy v inkluzivní pedagogice	18
1.4.1 Pedagogicko-psychologické poradenské služby.....	19
2 Legislativa a kurikulum inkluzivního vzdělávání	20
2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	22
2.2 Program pedagogiky Montessori	24
2.3 Pedagogové v rámci edukačního procesu	26
2.4 Inkluzivní edukace v mateřských školách.....	27
3 Stratifikace inkluzivního vzdělávání dětí v MŠ.....	28
3.1 Problematika dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí	29
3.1.1 Poruchy chování	29
3.1.2 Romské etnikum	32
3.1.3 Multikulturní prostředí imigrantů	34
3.1.4 Nadprůměrné nadání.....	36

3.2	Zdravotní znevýhodnění.....	38
3.2.1	Specifické poruchy vývoje školních dovedností	38
3.3	Specifika zdravotního postižení jedinců	39
3.3.1	Tělesné postižení.....	39
3.3.2	Zrakové postižení.....	41
3.3.3	Sluchové postižení	43
3.3.4	Narušená komunikační schopnost	44
3.3.4.1	Vývojové vady řeči v předškolním období	45
3.3.5	Mentální postižení.....	47
3.3.6	Autismus a další pervazivní vývojové poruchy	49
3.3.7	Pervazivní poruchy chování	51
3.3.7.1	Dítě s ADHD	52
4	Příprava dítěte na zahájení povinné školní docházky	54
4.1	Pedagogická diagnostika v předškolním období.....	54
4.1.1	Diagnostika školní zralosti	55
4.2	Přípravné třídy.....	57
4.3	Individuální vzdělávací program.....	59
5	Projekt pedagogiky M. Montessori v inkluzivním vzdělávání....	60
5.1	Koncepce pedagogiky Montessori v předškolním vzdělávání.....	61
5.1.1	Pedagogické principy, zásady a metody Montessori	63
5.2	Metodika výchovně vzdělávací práce M. Montessori	65
5.2.1	Cvičení praktického života	65
5.2.2	Smyslový materiál	67
5.2.3	Řeč	68

5.2.4	Matematika	70
5.2.5	Kosmická výchova.....	71
5.3	Filozofie Montessori v pedagogice 21. století	73
	PRAKTICKÁ ČÁST	75
6	Úvod praktické části.....	75
6.1	Zvolené cíle, metody a hypotézy výzkumného šetření	76
6.2	Místo šetření.....	76
6.3	Montessori systém v praxi inkluzivního vzdělávání.....	77
6.3.1	Efekt relaxačního cvičení na elipse	79
6.4	Problematika inkluzivního vzdělávání v praxi MŠ.....	82
7	Kazuistika.....	83
7.1	Kazuistika chlapce romského etnika.....	83
7.1.1	Vstupní diagnostika v mateřské škole	84
7.1.2	Integrace/inkluze v mateřské škole.....	85
7.1.3	Příprava na zahájení povinné školní docházky.....	85
7.1.4	Zhodnocení šetření, prognóza vývoje.....	87
7.2	Kazuistika chlapce s poruchou autistického spektra.....	88
7.2.1	Vstupní diagnostika v mateřské škole	88
7.2.2	Integrace/inkluze v mateřské škole.....	89
7.2.3	Příprava na zahájení povinné školní docházky.....	91
7.2.4	Zhodnocení šetření, prognóza vývoje.....	92
7.3	Kazuistika dívky s ADD.....	93
7.3.1	Vstupní diagnostika v mateřské škole	94
7.3.2	Integrace/inkluze v mateřské škole.....	94

7.3.3	Příprava na zahájení povinné školní docházky.....	95
7.3.4	Zhodnocení šetření, prognóza vývoje.....	96
7.4	Kazuistika chlapce s logopedickou vadou.....	97
7.4.1	Vstupní diagnostika v mateřské škole	97
7.4.2	Integrace/inkluze v mateřské škole.....	98
7.4.3	Příprava na zahájení povinné školní docházky.....	98
7.4.4	Zhodnocení šetření, prognóza vývoje.....	100
7.5	Kazuistika nevidomého chlapce.....	101
7.5.1	Vstupní diagnostika	101
7.5.2	Předškolní příprava.....	102
7.5.3	Integrace/inkluze v mateřské škole.....	103
7.5.4	Zhodnocení šetření.....	104
8	Shrnutí sledovaných cílů diplomové práce	105
	ZÁVĚR	106
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	109
	SEZNAM PŘÍLOH	114
	PŘÍLOHY	I

ÚVOD

Motto:

„Cesta, na níž se slabí stávají silnějšími, je táž cesta, na níž se silní zdokonalují.“

Marie Montessoriová

Tématem diplomové práce je „Pedagogika M. Montessori v inkluzivním vzdělávání dětí před zahájením povinné školní docházky“.

Pracuji jako učitelka alternativní mateřské školy při škole základní, kde problematika vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je běžnou součástí integrace/inkluze. Úkolem integrace je včlenění postiženého dítěte do běžného kolektivu, ale současný trend rozšiřuje pojem integrace o nové pojetí slova „inkluze“. Inkluze má jiná filozofická východiska a strategie. Nejedná se zde o pouhé zařazení, včlenění dítěte s handicapem do procesu vzdělávání, jedná se o jeho celkové splnutí. Příkladem skutečného inkluzivního prostředí je vzdělávací model „škola pro všechny“, kde je pozornost věnována bez rozdílu celé skupině dětí. Dítě s handicapem postupuje se svojí vrstevnickou skupinou, je vzděláváno v jednom společném vzdělávacím proudu a je bráno jako normální.

Mnozí pedagogové si však neví rady, jak se chovat, aby každé dítě prospívalo, aby vhodně reagovalo a bylo schopné se učit. Potřebují nabídnout výchovu a vzdělávání širokému spektru dětí, které má odlišné schopnosti a potřeby, což je úkol dosti náročný. Na jedné straně by chtěli věnovat čas dětem se zvláštními potřebami, ale na druhé straně pracují s velkou skupinou dětí, mají omezené možnosti a časový prostor, musejí plnit plány, školní aktivity, akce školy, vést potřebnou dokumentaci aj. Jejich práce se stává nadměru vytíženou činností, která je vyčerpává. Jak si mají poradit se složitými „nároky“ inkluzivního vzdělávání?

Alternativní systém pedagogiky Marie Montessori přináší možnosti jak s dětmi v inkluzivním prostředí pracovat. Je „školou pro všechny“, stejně tak, jako vzdělávací model inkluzivního vzdělávání. Přináší poznatky, které jsou v mnohém nové, ale i ty, které si ani neuvědomujeme, ale podvědomě je cítíme. Mají vnitřní disciplínu a pravidla, která vedou k normalizaci, ale vyžadují trpělivost a péči celého prostředí, kde je cíleně pečováno o růst a rozvoj všech dětí bez rozdílu. Děti se mnohé učí samy, vlastním objevováním, pozorováním, zkoumáním. Je důležité vytvořit pro ně takové podmínky, které umožní dítěti pracovat na svém úkolu, svým tempem, přičemž je vše připraveno tak, aby práce zasáhla co nejvíce smyslů a umožnila dítěti co nejširší poznání.

Metoda výuky M. Montessori stojí u nás stále na okraji školského vzdělávacího systému. Zařazování prvků Montessori do pedagogické praxe by pomohlo nejen dětem, ale i učitelům samotným, protože práce v duchu Montessori umožňuje snadnější zvládnutí celého kolektivu. Myslím, že by měl být dnešní pedagog otevřený k novým proudům a názorům, měl by se s nimi důkladně seznámit i kriticky je posoudit, protože jenom tak můžeme čerpat z odkazů lidí, kteří se zamýšleli nad úskalími výchovy a vzdělávání a vypracovali metody, které nám mohou práci s dětmi významně zdokonalit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pedagogika Montessori v inkluzivním vzdělávání dětí před zahájením povinné školní docházky

Před zahájením povinné školní docházky nastupuje dítě do předškolního vzdělávání. Návštěva mateřské školy znamená pro každé dítě cestu vpřed v oblasti jeho socializace mezi vrstevníky. To platí i o dětech se speciálními potřebami. Specifické podmínky, jsou velice náročné jak pro jednotlivce, tak pro práci a přípravu učitelky. Učitelka spolupracuje s rodiči dítěte a podle potřeby s odborníky, např. s pedagogicko-psychologickou poradnou. Informovanost o problémech dítěte, o jeho zdravotním stavu a úskalích z nich vyplývajících je neodmyslitelnou součástí spolupráce. Úspěšná integrace/inkluze se projeví v první řadě na kvalitě života jedince a v tom, jak se odráží v jeho subjektivním prožívání.

V inkluzivním vzdělávání má pedagogická práce založená na metodách M. Montessori důležité poslání. Působí jako „léčivý“ systém pro rozvoj těla, mysli a duše. Je důležitou efektivní metodou pro reedukaci specifických potřeb a zvláštností dětí. Systém M. Montessori využívá při práci s dětmi speciální materiály, pomůcky a techniky na rozvíjení všech oblastí života a učení. Zahrnuje školní znalosti, praktický život, společenské chování a péči o prostředí. Cílem je nahradit klasické vyučovací metody přitažlivějšími, mnohotvárnějšími a efektivnějšími. Děti pracují ve stimulujičím připraveném prostředí, které pěstuje pořádek, sebekontrolu, řád a spolupráci, respektování, zodpovědnost, samostatnost, trpělivost, cílevědomost a chuť neustále se vzdělávat. Osvědčený pedagogický systém Montessori vychází z přesvědčení, že období do šesti až sedmi let života dítěte je velice senzitivní, dítě má mysl citlivou a vnímavou, díky níž se učení stává přirozené, spontánní a zábavné.¹

¹NĚMCOVÁ, A. *ADHD – reedukace poruchy pozornosti s hyperaktivitou*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského v Praze. Vedoucí bakalářské práce: Milan Fleischmann.

V procesu učení je rozhodující vnitřní potřeba dítěte „něčemu se učit“ a vyvíjí se v tzv. senzitivních fázích. Úkolem pedagoga je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze.

1.1 Pedagogika Marie Montessori

„Dětství je z hlediska vývojových možností bezpochyby tím nejbohatším obdobím v životě člověka. Mělo by být využito k výchově a vzdělávání všemi dostupnými způsoby.“

Marie Montessori

Zakladatelkou montessoriovské pedagogiky je italská lékařka a pedagožka Marie Montessori (1870 – 1952). Přestože byla lékařkou, není její pedagogika odnoží pediatrie, ale zcela samostatným pedagogickým systémem. Věnovala se práci s postiženými dětmi a dospěla k přesvědčení, že její zkušenosti a metody práce s těmito dětmi by měly ještě větší úspěch u dětí zdravých. Považovala mentální postižení více za problém pedagogický, než-li lékařský. Zabývala se též souvislostmi mezi sociálním původem a školní úspěšností. Objevila „léčivý“ pedagogický systém, jehož význam spočívá v uplatnění ve všech dobách a v každé kultuře. Zjistila, že častým opakováním se dítě naučí lépe vnímat rozdíly u smyslových podnětů a že děti při zacházení s materiálem přijdou na to, jak si mají být jisté svými silami. Činnost smyslových analyzátorů je rozvíjena pomocí didaktického materiálu, který je k tomuto účelu speciálně vyvinutý a pro manipulaci s ním jsou vytvořeny specifické úkoly, které dítě vykonává podle vlastní volby. Velký důraz kladla na praktické činnosti, potřebné k osobnímu rozvoji. Došla k poznatku, že děti jsou schopny velkého soustředění a koncentrace a že mohou být vhodnými pomůckami motivovány a široce rozvíjeny. Důležitá jsou zábavná cvičení, která spojují pravou a levou mozkovou hemisféru, aby učení a funkce probíhaly v celém mozku. Úspěšně tak lze odstranit mentální, fyzické a psychické blokády. Montessori pracuje s pojmem „normalizace“, který má určitou podobnost s pojmem zdraví. K dosažení stejného cíle nemusí dítě postupovat stejným tempem a stejnými kroky. V každém dítěti je podle Montessori „zakódovaný“ postup

neboli plán vlastního rozvoje. K „normalizaci“ postupuje dítě svou vlastní cestou, proto je důležité, aby se dítě vypracovalo samo pomocí vlastních sil, a k tomu má být nabídnuta dítěti vhodná metodická podpora orientovaná tak, aby dospělí poskytovali dítěti pomoc při realizaci vlastního zakódovaného plánu rozvoje. „Dítě je tvůrcem sebe sama,“ rozhoduje samo o svém rozvoji, na utváření se podílí nejvíce svojí vlastní aktivitou. Pedagog nemá dělat za dítě činnosti, jež zvládne samo, ale má ho obklopit světem, který mu umožní vlastními silami a svým tempem získávat nové informace.²

1.2 Metody Montessori

Montessoriovské metody spočívají v objevování, zkoumání, předvádění i nápodobě. Děti mají mít možnost učit se účelně s pomocí předvádění a nápodoby, poznávají tak svět v jeho pravidelnostech a zákonitostech. Záměrem M. Montessori bylo uvést dítě z chaosu do řádu světa, při čemž svoboda volby tvoří protiváhu k pravidlům. Systém pedagogiky Montessori pomáhá urovnat nežádoucí postoje chování a jednání dodržováním daných pravidel, rozvíjí rozumové a komunikační schopnosti především tím, že respektuje senzitivní období dítěte a prostřednictvím polarizace pozornosti rozvíjí soustředěnost, čímž odstraňuje některé specifické poruchy učení. Děti se učí ve svobodném prostředí zaměřeném na dítě, učí se všemi smysly, vlastním tempem a vlastním způsobem. Učí se od konkrétního k abstraktním pojmům, zvládají jednu věc po druhé, učí se spontánně a bez usilovného tlaku, rozvíjí svůj pozitivní obraz o sobě, zvládají své prostředí, rozvíjí sebestačnost a úctu k sobě, k druhému a ke všemu na světě. Děti jsou vedeny k zodpovědnosti a sebekontrolě, pracují s připravenými aktivitami a se speciálně vybaveným didaktickým materiálem. Jedná se o speciální pomůcky se kterými děti manipulují, skládají je, rozkládají a pracují s nimi podle pravidel.³

² ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

³ MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 1998. ISBN 80-86 189-00-7.

Didaktický materiál je součástí podnětného prostředí a má napomáhat senzomotorické výchově. Stává se klíčem ke světu i když nenahrazuje svět skutečný. Didaktické pomůcky jsou jedinečné tím, že je v učebně pouze jeden exemplář dané pomůcky. Každá pomůcka má estetickou kvalitu, podněcuje k aktivitě a umožňuje okamžitou kontrolu chyby. Nabízí takové materiály a předměty, které jsou v souladu s dětskou senzitivitou a připraveností se učit. Pracuje se s tzv. sensorickým materiálem (pro rozvoj smyslů) a se školním materiálem (učí se číst, psát, počítat, měřit, řešit různé hlavolamy, poznávat svět). Pedagog se v podstatě dostává do pozadí, čímž se upozadňuje jeho vliv na rozvoj osobnosti dítěte.⁴

Zhodnocení kvality procesu „učení“ musí mít vždy povzbuzovací charakter. Samotná role učitele je v systému Montessori „upozaděna“, vedena heslem: předkládat, pozorovat, směřovat, vyhodnocovat, neporovnávat, nesoutěžit, radit, pomáhat, motivovat. Dítě není posuzováno vzhledem k systému, ale vzhledem k vlastnímu rozvoji a systém je dítěti přizpůsoben. Dítě také samo hodnotí svoje výsledky a posuzuje, do jaké míry je se sebou samým spokojeno.

1.3 Inkluzivní pedagogika – základní vymezení

Inkluzivní pedagogika je oborem pedagogiky, který se zabývá možnostmi edukace dětí s postižením, narušením, ohrožením (PNO). Zatímco integrace vyžaduje včlenění dítěte do systému školy, inkluze se snaží o splynutí a přizpůsobení edukačního prostředí dětem. Inkluze je založená na akceptování různorodosti, implikuje radikální reformu školství v kurikulární oblasti, v oblasti hodnocení a vytváření skupin žáků.⁵

⁴ NĚMCOVÁ, A. *ADHD – reedukace poruchy pozornosti s hyperaktivitou*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského v Praze. Vedoucí bakalářské práce: Milan Fleischmann.

⁵ BARTOŇOVÁ, M., FRANKOVÁ, A. a VÍTKOVÁ, M. *Integrativní/inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. In BARTOŇOVÁ, M. (ed.) *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005. s.7. ISBN 80-86633-38-1.

PNO (- postižení, narušení, ohrožení) zahrnuje:

- mentální, sensorické nebo somatické postižení,
- narušení komunikační schopnosti, psychosociální narušení (poruchy chování),
- jiné specifické danosti, poruchy učení, chování, včetně jedinců výjimečně nadaných či s jinými specifickými potřebami.⁶

Inkluze poukazuje na potřebu rozšíření integrace a její realizování pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi.

Cíl se pojí ke „škole pro všechny děti“, ve které se heterogenita pokládá za obohacení edukačního procesu. Skutečný koncept inkluze, by měl připravit intaktní lidi na život ve společnosti, ve které odjakživa byli, jsou a zjevně i budou lidé s různými druhy postižení.⁷

1.3.1 Vývoj inkluzivního vzdělávání

V České republice se problematikou formy a obsahu edukace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), začala odborná i laická veřejnost dozvídat po listopadových událostech v roce 1989. Mnoho edukačních systémů volí kompromisní formu školské integrace – zřizování speciálních tříd při běžných školách. V edukační linii prostupuje integrace především do oblasti výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami různého věku, včetně dětí věku ranného.

Snahou všech speciálně pedagogických disciplín (somatopedie, psychopedie, logopedie, surdopedie, oftalmopedie, etopedie a specifické poruchy učení) je integrace postižených do adekvátní reality.

⁶ VAŠEK, Š. *Základy speciálnej pedagogiky*. Bratislava, vyd. Praha UJAK, 2005. s.8. ISBN 80-86-72-3136.

⁷ LECHTA, V. In: LINDMEIER, POŽÁR. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. Cit. s.30. ISBN 978-80-7367-679-7.

Předpokladem pro integraci/inkluzi ve vyučování je, že do popředí se dostávají individuální stimulační a vzdělávací programy. V popředí stojí participace na společném dění, a ne stejné výchovně-vzdělávací cíle. Inkluzivní vzdělávání představuje nový, dlouhodobý trend, jehož cílem má být úplné přijetí každého dítěte.⁸

1.4 Trendy a perspektivy v inkluzivní pedagogice

Cílem současného školství v ČR je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů (zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon). Koncepce vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti. Snahu o integraci co největšího počtu žáků se SVP do běžných škol a školských zařízení s postupným vytvářením modelu inkluzivního vzdělávání lze shrnout do konstatování: „*Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních, pokud je to nutné.*“ Klíčovou podmínkou pro úspěšný průběh je bezproblémové přijetí znevýhodněného jedince. Úkolem učitele je podpořit vývoj znevýhodněného jedince tak, aby se co nejvíce přiblížil optimálnímu vývoji.⁹

Všechny pedagogiky se snaží prozkoumat své pozice, možnosti a zformulovat odpovědi na složité otázky týkající se ideálního pedagogického působení v inkluzivním vzdělávání. Vhodné řešení nabízí alternativní pedagogické směry, např. pedagogika **Montessori**, která je svým přístupem přínosná širokému spektru heterogenní populace. Následovníci idejí Montessoriové rozvinuli tento alternativní typ školy především v oblasti předškolní výchovy, avšak realizovali ji i ve vyšších stupních škol, včetně gymnaziálního stupně. Montessoriovská pedagogika dosáhla mezinárodního rozšíření.¹⁰

⁸ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. s. 30-38. ISBN 978-80-7367-679-7.

⁹ VÍTKOVÁ, M. a kol. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vyd. Brno: Paido, 2008. s. 30-40, ISBN 978-80-7315-163-8.

¹⁰ PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. s. 26-27. ISBN 80-7178-072-3.

1.4.1 Pedagogicko-psychologické poradenské služby

Cílem je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při profesionální orientaci. Služby zajišťují jednak školní poradenské pracoviště, jednak specializovaná poradenská zařízení. Ke specializovaným poradenským zařízením patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně-pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče.

Činnost PPP je zaměřena na komplexní speciálně-pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku, jejíž cílem je zjištění především příčin poruch učení, příčin poruch chování a dalších poruch ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků.

Činnost SPC se zaměřuje na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně postižením s více vadami. Těžiště služeb spočívá v systematické speciálně-pedagogické, psychologické a terapeutické práci, zaměřují se na podporu integrace/inkluze v běžných školách a školských zařízeních.

Střediska výchovné péče úzce spolupracují se školami, středisky sociální prevence, PPP, SPC, referáty sociálních věcí a jinými odbornými institucemi. Jejich činnost je diagnostická, poradenská, psychoterapeutická, výchovná a vzdělávací, jejich cílem je poskytnout okamžitou pomoc, radu nebo systematickou péči při zachycení prvních signálů výchovných problémů.¹¹

¹¹ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007. s. 65 -74. ISBN 978-80-7315-140-9.

2 Legislativa a kurikulum inkusivního vzdělávání

Pro inkuzivní/ integrativní edukaci dětí jsou podmínky a obsah vzdělávání dětí a žáků se SVP stanoveny zákonem č. 561/2004 Sb. (Školský zákon), vyhláškami MŠMT č. 72/2005 Sb., vyhláškou MŠMT 73/2005 Sb. a příslušnými RVP.

Mateřské školy zajišťují nepovinné předškolní vzdělávání dětí od dvou do šesti let. V roce před zahájením povinné školní docházky jsou děti přijímány do MŠ přednostně. Dětem se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP), je umožněna od r. 1989/1990 individuální integrace mezi intaktní děti. Obsah vzdělávání je dán RVP pro MŠ. Pomocí školního (třídního) vzdělávacího programu má každá MŠ možnost se profilovat. Často tak vznikají školy s podpůrnými alternativními programy – např. Montessori.

Rozhodujícím kritériem pro určení toho, která škola je alternativní, není však její právní status, ale právě její odlišnost od standardu převládajícího ve vzdělávacím systému. Tudíž alternativní škola nemusí být nutně jen soukromá nebo církevní, naopak, může být například základní školou s rozšířeným vyučováním.¹²

Běžná třída MŠ je naplněna do počtu 24 dětí, při žádosti o výjimku do počtu 28 dětí. Třída, ve které jsou zařazeny děti se zdravotním postižením, má nejméně 12 dětí a je naplněna do počtu 19 dětí (vyhláška MŠMT č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, § 2). Dětem se SVP je zajištěno vzdělávání podle IVP a speciálně pedagogická podpora od příslušného SPC, PPP. V běžné mateřské škole mohou být zřizovány také speciální třídy pro děti se SVP, zvýšený zájem bývá o třídy logopedické, o třídy pro děti s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (vyhláška MŠMT č. 73/2006 Sb., §3).

Přípravné třídy vznikající při ZŠ (vyhláška 48/2005 Sb., §7), jsou stanoveny obsahem vzdělávání podle RVP PV. Součástí je ŠVP, který respektuje a vytváří sociální klima k edukaci dětí se sociálním znevýhodněním.

Časový rozvrh v přípravné třídě je určen RVP ZV podle prvního ročníku. Přípravná třída není započítávána do povinné školní docházky, děti nejsou klasifikovány. Nejvyšší

¹² PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 1.vyd. Praha:Portál, 2000. s. 172-173. ISBN 80-7178-399-4.

počet dětí je 15, děti přichází do přípravné třídy na základě doporučení od školského poradenského zařízení. V přípravné třídě bývá často rozšířena funkce asistenta pedagoga, který komunikuje mezi dítětem, pedagogem a rodinou postiženého jedince.¹³

UNESCO vypracovalo Mezinárodní normu pro klasifikaci vzdělávání – ISCED, která rozlišuje šest školských úrovní s odpovídajícími číselnými kódy: 0 – Preprimární vzdělávání – MŠ, 1 – Primární vzdělávání nebo 1.st. ZŠ, 2 – Nižší sekundární vzdělávání nebo 2. st. ZŠ, 3 – (Vyšší) sekundární vzdělávání, 4 – Postsekundární vzdělávání nezahrnutelné do terciárního, 5 – První stupeň terciárního vzdělávání (které nevede přímo k vědecké kvalifikaci), 6 – Druhý stupeň terciárního vzdělávání (vedoucí k vyšší vědecké kvalifikaci).¹⁴

¹³LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha:Portál, 2010. s. 172-174. ISBN 978-80-7367-679-7.

¹⁴VÁŇOVÁ, M. *Srovnávací pedagogika*. 3.vyd. Praha:UJAK, 2009. s.22-23. ISBN 978-80-86723-68-6.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP PV formuluje rámcový obsah a obecné cíle, školy si následně zpracovávají svoje vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP). Vzdělávací obsah představuje hlavní vzdělávací prostředek pro děti v MŠ, zahrnuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy a vychází ve své koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte, ať už pro děti v běžné MŠ, nebo v MŠ s upraveným vzdělávacím programem¹⁵.

Cíle předškolního vzdělávání:

- rámcové cíle – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- klíčové kompetence – představují výstupy, obecnější způsobilosti dosažitelné v předškolním vzdělávání,
- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušné vzdělávací oblasti,
- dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které odpovídají dílčím cílům.¹⁶

Klíčové kompetence: (– soubory výstupů)

- **kompetence k učení** – pozorování, zkoumání a objevování, uplatňování,
- **kompetence k řešení problémů** – povšimnutí i řešení problémů,
- **kompetence komunikativní** – řeč, slovní a smysluplné reakce,
- **kompetence sociální a personální** – samostatné a odpovědné rozhodování,
- **kompetence činnostní a občanské** – plánování, organizování a vyhodnocování, her a činností, odhadování rizik, spoluvytváření pravidel, zájímání se o druhé.¹⁷

¹⁵ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s.175. ISBN 978-80-7367-679-7.

¹⁶ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: ÚIV, 2005.

¹⁷ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. s.84. ISBN 978-80-7315-158-4.

Vzdělávací oblasti: (– zaměření)

1. **Dítě a jeho tělo:** (– biologická oblast)

- podporovat fyzickou pohodu dítěte, stimulovat růst a neurosvalový vývoj dítěte,
- zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu,
- podporovat rozvoj pohybových i manipulačních dovedností,
- učit dítě sebeobslužným dovednostem a vést k životním postojům, návykům.

2. **Dítě a jeho psychika:** (– psychologická oblast)

- podporovat psychickou zdatnost, odolnost a duševní pohodu,
- rozvíjet intelekt, řeč, jazyk, poznávací funkce, vůli a city dítěte,
- snažit se o sebevyjádření, kreativitu, sebepojetí a sebenahlížení,
- povzbuzovat dítě v dalším rozvoji, stimulovat dovednosti, poznávání a učení.

3. **Dítě a ten druhý:** (– interpersonální oblast)

- podporovat utváření vztahů dítěte k ostatním dětem či dospělým,
- zjišťovat a posilovat pohodu těchto vztahů,
- kultivovat a obohacovat vzájemnou komunikaci.

4. **Dítě a společnost:** (– oblast sociálně-kulturní)

- uvádět dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel společného soužití,
- uvést dítě do světa materiálních a duchovních hodnot, do kultury a umění,
- podílet se na aktivním utváření pohody ve svém sociálním prostředí,
- pomoci dítěti osvojit si potřebné návyky, dovednosti a postoje.

5. **Dítě a svět:** (– oblast environmentální)

- rozvíjet elementární povědomí o okolním světě a jeho dění,
- rozšiřovat poznatky o vlivu člověka na životní prostředí,
- vytvářet základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí.¹⁸

2.2 **Program pedagogiky Montessori**

Montessoriovská koncepce hovoří o tzv. fenoménu polarizace pozornosti. Jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a mění. Tento vzdělávací princip lze shrnout do požadavku dítěte vůči učiteli: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“¹⁹

Metodika práce s didaktickým materiálem obsahuje základní cvičení, z nichž každé má svůj postupný, logický a rozvíjející průběh. Slouží k rozvoji dítěte a samostatnému rozpoznání chyby. Pracuje se předem určeným způsobem a podle pravidel.

Didaktický materiál: (– 5 výukových oblastí)

- smyslový materiál – vhodný např. při rozlišování barev, tvarů, povrchů, zvuků,
- praktické činnosti – samoobslužné činnosti, suché a mokré aktivity,
- jazykový materiál – řeč – obrázková abeceda – mluvená písemná forma,
- matematický materiál – názorový materiál – př. pyramidy z barevných perliček,
- materiál kosmické výchovy – učí sounáležitosti s přírodou a s životem, který je součástí kosmického celku.

¹⁸ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2007. s. 85-86. ISBN 978-80-7315-158-4.

¹⁹ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace*, 1.vyd. Praha- Portál, 2001. s.144, ISBN 80- 7178-584-9.

Proces učení – vychází u metody Montessori ze základních zásad, mezi něž patří, že se děti učí svým tempem, zvládají jednu věc po druhé a učí se spontánně a bez usilovného tlaku. Rozvíjejí svůj pozitivní obraz o sobě, nesoutěží s ostatními, nehodnotí ostatní, ale posuzují a hodnotí sami sebe. Samotný nově poznávací proces učení probíhá při plné soustředěnosti a v nerušené atmosféře – polarizace pozornosti.

Elipsa – vytváří základní prostředí místa, kde se s dětmi pracuje. Montessori používá cvičení na elipse techniku, při níž dochází k harmonickému vyrovnání dítěte a tudíž k možnosti zvýšené pozornosti a soustředěnosti. Děti vstupují vyrovnanou, pomalou chůzí na elipsu s doprovodnou harmonizační hudbou. Po relaxační fázi uklidnění usedají na elipsu k rozhovorům nebo k činnostem podporujícím procesy učení.

Rozvíjející a poznávací činnosti – děti si mohou vždy vybrat, zda budou „pracovat“ individuálně s připravenými rozvíjejícími aktivitami na samostatném místě, nebo zda dají přednost skupinové práci. Poznávací proces probíhá vždy v podnětném a předem připraveném prostředí. Dítě je vedeno ke zklidnění a k soustředění na činnost, která jej zaujme a rozvíjí všemi smysly jeho poznání.

Aktivity – ovlivňují specifické problémy dětí především díky pravidlům a pocitům z uspokojení z vlastní činnosti. Děti si vybírají činnosti s připravenými rozvíjejícími aktivitami a nerušeně s nimi „pracují“ tak dlouho, dokud je činnost neomrzí. Aktivity děti rozvíjí jak v manipulačních schopnostech, tak v novém poznávání a objevování.

Pravidla – pravidla chování, her, aktivit a jednotlivých činností umožňují chovat se bezpečně, kultivovaně a svobodně v prostředí, které rozvíjí, utváří a formuje osobnost dítěte. Děti jsou s jednotlivými pravidly průběžně seznamovány, jejich dodržování musí být důsledné. Díky pravidlům děti zvládají své prostředí, stávají se více soběstačné a nezávislé, rozvíjejí své sebedůvěry a úctu k sobě, k druhým a ke všemu na světě. Upřednostnění metody Montessori je výhodou pro maximální využití

celkového potenciálu dítěte. Umožňuje výchovu jedinců v prostředí přirozeném, harmonickém, šťastném a neomezujícím, které s ovládním daných pravidel činí z dítěte osobnost sebeovládající se a vyrovnanou.²⁰

2.3 Pedagogové v rámci edukačního procesu

V inkluzivním vzdělávání se funkce pedagoga rozšiřuje o oblast řízení edukačního procesu.

Pedagog má za úkol:

- získávat a shromažďovat diagnostické informace o žácích, sledovat a vyhodnocovat diagnostické údaje a jejich využití v edukaci,
- vést pedagogické dokumentace o inkluzi, koordinovat spolupráci se všemi aktéry inkluzivního procesu,
- koordinovat plánování a realizaci inkluzivní výchovy a vzdělávání,
- sledovat úspěšné plnění IVP,
- realizovat inkluzivní proces, řešit problémy a vyhodnocovat výsledky.

Inkluzivní pedagog by měl ovládat základy speciální pedagogiky v oblasti prevence, diagnostiky a intervence speciálně pedagogického poradenství. Z širokého okruhu jeho působení je třeba vyzdvihnout individuální terapeutickou a korekční činnost, poradenství pro rodiče v řešení výchovných úkolů inkluzivního procesu atd. Nenahraditelná je jeho korekce s psychologem, odbornými lékaři a s dalšími odborníky

²⁰ RÝDL, K., Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. (Učební pomůcka pro veřejnost). Praha:Public History, 1999. s.63. ISBN 80-902193-7-3.

angažovanými v inkluzi. Pedagog působící v inkluzivní škole musí mít rovněž úzký kontakt s majoritní skupinou žáků.²¹

Pedagogové v rámci edukačního procesu využívají speciálních metod a forem práce jiných alternativních programů – např. **Montessori**. Pro snazší integraci/inkluzi žáků přípravných tříd do společnosti, je tato skutečnost umožňující různé aktivity důležitým prvkem, neboť prosazuje sebehodnocení, sebereflexi, komunikaci a diskusi. Vede k empatii a k pohodové atmosféře ve třídě.

2.4 Inkluzivní edukace v mateřských školách

Inkluzivní edukace v mateřských školách se týká dětí SVP, které mohou být zařazené do běžných tříd MŠ. Jedná se o děti s tělesným postižením, se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s mentálním postižením, s poruchami pozornosti a vnímání (obdoba poruchy učení a chování), s NKS, se souběžným postižením více vadami a s PAS. O jejich zařazení rozhodne ředitel na základě souhlasu zákonného zástupce dítěte, doporučení od lékaře a školského poradenského zařízení. V rámci optimální edukační výuky může být do zařízení přijat asistent pedagoga, který je rovnocenným členem týmu a v komunikaci s rodinou je spojovacím článkem. Vzhledem k inkluzi je důležité, že škola pro děti se SVP vytváří adekvátní podmínky prostřednictvím speciálně-pedagogické podpory a IVP. Podkladem pro vypracování IVP jsou zprávy z příslušného SPC zpracované psychologem a speciálním pedagogem.²²

²¹ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s.122-123. ISBN 978-80-7367-679-7.

²² LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 172-175. ISBN 978-80-7367-679-7.

3 Stratifikace inkluzivního vzdělávání dětí v MŠ

Základními veřejnými předškolními zařízeními jsou mateřská škola a speciální mateřská škola. Předností MŠ je odborné vedení a cílené utváření vhodných podmínek pro rozvoj a vzdělávání dětí vyplývajících ze zákona MŠMT 561/2004Sb. Záměrem je dovést dítě před zahájením povinné školní docházky k tomu, aby v rozsahu svých předpokladů získalo psychickou, sociální a fyzickou samostatnost, a kompetence důležité pro další vzdělávání a pro život.

Úkolem MŠ je kompenzace vývojových nerovností a speciálních vzdělávacích potřeb dětí, které se potýkají s problematikou:

- **sociálního znevýhodnění**
- **zdravotního znevýhodnění**
- **zdravotního postižení**²³

Všechny země EU vytvářejí cílené programy integrující evropskou dimenzi do kurikula, tedy do obsahu vzdělávání.

Součást kurikula tvoří tři základní oblasti:

- hra – základní forma učení – učení ze zkušeností, ze stimulačních zážitků,
- kooperativní učení – rozvoj sociálních kompetencí jedince, spolupráce v týmu,
- projektové vyučování – objevování vlastních možností, způsoby hodnocení, a sebehodnocení.

Princip prostupuje předškolní a školní vzdělávání jako proces kultivace ve vztahu k Evropě a EU.²⁴

²³ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. s.44. ISBN 978-80-7315-158-4.

²⁴ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2.vyd. Brno: Paido, 2004. s. 43-47. ISBN 80-7315-071-9.

3.1 Problematika dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Problematika dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se týká dětí z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožením sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, dětí v postavení azylantů i děti mimořádně nadaných.

Člověk podléhá procesu vývoje a růstu, v němž se má rozvíjet nejen jeho tělesný, nýbrž také duchovně-personální život, který se týká různých stupňů bytí a hodnot. Chování lidí závisí na tom, co je motivuje. Jejich výkon je výsledkem kombinace schopností a motivace. Motivace vnitřní – sebmotivace – souvisí s psychologickými odměnami a motivace vnější – vztahuje se k hmotným odměnám. Hodnoty ovlivňují naši reakci na jakoukoli životní zkušenost. Stupnice hodnot člověka určuje jeho chování a myšlení, víru v dobro, zlo, spravedlnost a lásku. Stimulovat jedince ze sociálně znevýhodněného prostředí, znamená znát, co jej motivuje.²⁵

3.1.1 Poruchy chování

Poruchy chování se vyznačují trvalejším charakterem intenzivně problémového chování. Emocionální a sociální poruchy chování mají různé příčiny, individuální průběh a projevy. Významně se na nich podílí genetické pozadí i výchovné prostředí a okolí. S nepřiměřeným chováním souvisí i různé formy strádání, kdy jedinec často v důsledku nepříznivých okolností i akutně trpí. Někdy poruchy ustoupí v průběhu vývoje, jindy přecházejí ve vážnější poruchy osobnosti – psychotické, neurotické, nebo přecházejí v psychiatrická a somatická onemocnění a ztěžují člověku společenské uplatnění.

²⁵ NYTROVÁ, O., PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami*. 1.vyd. Praha: UJAK, 2011. s.50-52. ISBN 978-80-7452-014-3.

Inkluzivní pedagogika zdůrazňuje nutnost přijmout odlišnosti každého dítěte a vytvořit podmínky pro jeho prospívání v běžném prostředí. Snaží se o smysluplné pochopení chování dítěte, řešení spatřuje v úctě a ve spolupráci ke změně. Postoje a chování učitele, mají rovněž velký význam, zejména v oblasti emocionální reakce na žáka a fakt, že problémové chování je vždy komplexní situace. Vždy je třeba vycházet z danosti dítěte a jeho zájmů, motivovat dítě, dát mu prostor pro uplatnění, podpořit jeho vlastní strategie k jednání a upevnit naučené pozitivní modely chování.

Problémy chování se mohou objevovat v důsledku:

- nedostatku zkušenosti (nezralosti) – dítě neví, jak se v určitých situacích zachovat, nemá osvojené vhodné modely chování,
- nedostatečných sociálních dovedností – chybí sociální návyky – poděkovat, poprosit, umět ustoupit, vyrovnat se s neúspěchem,
- neschopnosti domýšlet následky jednání – impulzivita, neopatrná zvědavost, experimentace s neznámým předmětem či okolím,
- touhy zaujmout, být přijat – šaškování, vymyšlení i dopouštění se šikany.

Při výchovném nezvládnutí mohou i drobné problémy přerůst v závažnější formy porušování společenských norem chování. Naopak sociální opora, budování dobrých vztahů a zaměření na hodnoty a cíle, mohou problémy zmírnit a pomáhají předcházet dalším komplikacím.²⁶

²⁶ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. 2010. s. 320-326. ISBN 978-80-7367-679-7.

Výchovná opatření – vztah mezi výchovou a prevencí vystihuje z metodické pomůcky MŠMT – Školní preventivní program pro MŠ a ZŠ a školská zařízení: „*Nejúčinnější a nejlevnější je zdravá výchova dětí v rodině a ve škole. Dobrá výchova dětí je i programem prevence jednotlivých zdraví poškozujících a život znehodnocujících závislostí a jevů.*“²⁷

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí bývají často konfliktní, mívají roztržky se svými vrstevníky, reagují nepřiměřeně, jsou schopni neúměrnou silou ublížit a snadno se stávají iniciátory šikany. Pedagog musí nalézt nejvhodnější způsob opatření a nápravy. Ideální výchovný způsob je takový, který jedince nasměruje k tomu, jak se stát citovějším, emotivněji vyladěnějším, lepším. K tomu mohou významně dopomoci některé výchovné dramatizační postupy, které lze rozšířit i na oblast terapeuticko-formativních aktivit člověka.

Dramatizace jako terapeuticko-formativní aktivita, zanechává v jedinci emoční uvědomění. Dramatizace her, nejrůznějších dějů a příběhů ze života, spojuje svým prostřednictvím procesy vědomé s nevědomými. Hra má projektivní charakter, hráč vstupuje do subjektů či prvků hry a projektuje vlastní duševní – vědomé i nevědomé obsahy. Uvědomuje si role jiných postav, přičemž dramatizuje i vlastní zážitek. Pro jeho pochopení je třeba jasně pojmenovat a pochopit některé konfliktní prvky, které je důležité řešit. Využití dramatizace jako preventivního programu, v němž děti získávají žádané vzory chování a jednání, je vhodným výchovným prostředkem. Jednotlivci se zároveň mohou dotknout pocitů toho, komu je ubližováno. Vhodné jsou činnosti podporující spolupráci, při nichž nejsou vítězové ani poražení.²⁸

²⁷ MALACH, J. *Teorie metodiky výchovy*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2007. Cit. s. 10. ISBN 978-80-86723-29-7.

²⁸ VALENTA, M. *Dramaterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 15 – 28. ISBN 80-7178-586-5.

3.1.2 Romské etnikum

Vzdělávání romské populace je základním předpokladem k vzestupu romského etnika. Vzdělávací koncepce začíná v předškolním zařízení. K úkolům mateřské školy patří vytvoření příznivé atmosféry pro výchovu romských dětí – snažit se o jejich pravidelnou docházku ještě před vstupem do základního vzdělávání, vytvořit základy českého jazyka, vypracovat programy projektů rozvoje dětí z málo podnětných rodin. Přípravenost na vstup do školy bývá zajištěna zřizováním přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním.²⁹

Návrhy akcelerace vývoje dětí romského etnika:

- akcelerační programy – pro rozvoj řeči, myšlení a jiných psychických funkcí,
- stimulace formativních vlivů,
- sociální adaptace,
- předškolní výchova v mateřské škole,
- odklad školní docházky,
- přípravné ročníky při ZŠ,
- specializované (bývalé vyrovnávací) romské třídy,
- speciální třídy pro děti s SPU,
- běžné třídy s diferencovaným přístupem k žákovi,
- celodenní výchovný systém,
- letní výchovně-rekreační tábory pro romské děti,
- vzdělávání Romů za pomoci asistentů pedagoga.

²⁹ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno, 2004. s. 54-58. ISBN 80-7315-071-9.

Výzvy edukačního procesu:

- povinná předškolní příprava,
- transformace vzdělávacích programů,
- připravenost učitele,
- připravenost pro jedince ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Inkluzivní edukace dětí romského etnika:

- vzdělávání podle IVP,
- úprava organizace a prostředí pro výchovu a vzdělávání,
- využití specifických metod a forem výchovy a vzdělávání,
- využití modifikovaných programů.

Specifika romského etnika:

- jazyková bariéra – většina romských rodin mluví doma romštinou,
- jinojazyčný slovník způsobuje v češtině jazykovou necitlivost, chudost, neobratnost, gramatickou nesprávnost,
- temperament – živý, hlučný, hravý, bezprostřední, vzdorovitý, agresivní, nedůvěřivý, podezřívavý, pohodlný,
- emoce – intenzivní, vzrušivé, výbušné, neovladatelné, labilní, výtržnické, vztahovačné, citlivé,
- vůle – nedostatečná, slabá, žádná, častá je nesamostatnost, nevytrvalost, vyhýbavost, nespolehlivost, zahálčivost,
- učení – pomalé, nepozorné, chybové, problémové, bezmotivační,
- myšlení – emotivní, účelové, krátké, hravé, zážitkové, konkrétní, situační, těžkopádné, nedůsledné, nekritické,

- paměť – snížená, nevykonná, pomalejší, útlumová, nepřesná, nepraktická,
- pozornost – nesoustředěná, nepozorná, úmyslná, rozptýlená, unavitelná,
- vnímavost – pomalejší, nedostatečná, špatně rozlišující,
- motorika – hrubá motorika přiměřená, jemná motorika nízká, problematická.

Jedním z projevů nízké integrace a inkluze romských dětí do společnosti je jejich malé zastoupení v předškolní výchově a málo úspěšná aktivace ve školním vzdělávání, která vede k častější segregaci Romů ve školách. Sociálně znevýhodněné romské děti představují ve výchově a vzdělávání samostatný problém, protože specifická jejich psychického vývoje vyžaduje i specifická edukačního působení.³⁰

3.1.3 Multikulturní prostředí imigrantů

Počet dětí z imigrantských rodin se stále zvyšuje. Nároky na edukaci dětí imigrantů by měly zohledňovat jejich specifika a zároveň by měly být adekvátně vysoké.

Pedagogický přístup k jedinci musí vycházet z chápání struktury imigrantské rodiny, zvyků týkajících se stravování, dodržování svátků, postoje ke vzdělávání, zdravotní péči, dodržování hodnot a kulturních norem, náboženství a tradic. Multikulturní vzdělávání vychází z principů respektování kulturní diverzity a kulturně-lingvistického zázemí v procesu edukace.

³⁰ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 386-397. ISBN 978-80-7367-679-7.

V rámci multikulturní inkluzivní edukace zohledňujeme:

- bariéry v jazykové a komunikační schopnosti,
- akceptování verbální a nonverbální komunikace,
- stupeň zvládnutí majoritního jazyka země,
- respektování rovnocennosti odlišné kultury,
- preference odlišných hodnot, rolí a norem,
- upřednostňování krátkodobých a dlouhodobých cílů,
- zkušenosti s tradičními modely edukace v původní i hostitelské zemi.

Pedagogický přístup má vycházet z citlivě nejpřirozenější formy působení, aby nedocházelo k přílišnému zdůrazňování rozdílů či pocitům zesměšnění. Specifika odlišností mohou vyplývat z preferovaného náboženského vyznání, ze způsobů odlišného stravování a návyků při stolování, z odlišných návyků společenského chování aj. Specifické obtíže se často vyskytují v nezřetelné výslovnosti či vynechávání sykavek (u španělsky mluvících), popřípadě prodloužený fonologický vývoj. Déle trvající obtíže se vyskytují ve výslovnosti hlásek R, Ř, a L, při asimilaci hlásek a dodržování délky či měkčení hlásek (např. u vietnamských dětí). Služby logopedů mají pozitivní vliv na zvládnutí majoritního jazyka. Úspěšné zvládnutí akulturace souvisí s úspěšností společenského a profesního uplatnění imigrantů v dané zemi.³¹

³¹ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 400-413. ISBN 978-80-7367-679-7.

3.1.4 Nadprůměrné nadání

Je chápáno jako geneticky podmíněné, přičemž k jeho realizaci je potřeba vhodné podpůrné prostředí. Geny do velké míry určují naše zájmy a zaměření. Důkaz pro potvrzení souvislostí u nadprůměrně nadaných dětí v podstatě neexistuje. Nenašel se důkaz ani pro potvrzení souvislostí mezi počtem dětí v rodině a výškou jejich IQ. Utvářející prostředí zahrnuje rodinné zázemí, emocionální oporu, kamarády dítěte a prostředí školy, ve kterém se posilují intelektové a sociální kompetence.

*„Za intelektově nadané děti se považují děti, které mají vlohy, předpoklady, dispozice pro dosahování vynikajících výsledků ve škole, ve vzdělávání nebo v akademické oblasti.“*³²

Efektivní edukační metody:

- kvalitní vzdělávací programy pro populaci intelektově nadaných dětí,
- metody vyžadující samostatnou práci nebo bonifikované úkoly,
- metody experimentování, objevování, zařazování kreativních úkolů,
- vytvoření optimálních podmínek pro rozvoj intelektově nadaných dětí, zohledňování jejich specificky výchovně-vzdělávacích potřeb pro možnost rozvinutí vlastních schopností a předpokladů,
- neužívat negativní hodnocení, které může jedince poznamenat tak, že ztrácí chuť k podávání výkonů.³³

Jedním z principů inkluzivní pedagogiky je princip edukace „každému žákovi podle jeho potřeb“. Tento princip platí i u mimořádně intelektově nadaných dětí, vzhledem k jejich specifickým edukačním potřebám.

³² LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. Cit.s.354. ISBN 978-80-7367-679-7.

³³ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010, s. 365 – 369. ISBN 978-80-7367-679-7.

Pro rozvoj intelektového nadání jsou důležité tři faktory:

- klima – atmosféra školy i třídy,
- snaha dítěte – dobrý postoj ke škole a k učení,
- učitel – kompetentní, spravedlivý a starostlivý.

Znaky intelektové úrovně nadaných žáků :

- děti mají velký náskok oproti ostatním dětem,
- mají obrovské množství detailních poznatků z různých oblastí,
- potřebují odpovědi na otázky,
- jejich řeč je výrazná, propracovaná,
- dokážou rychle objasnit důležitá fakta a dát je do souvislostí,
- nevyhovuje jim 45 minutová vyučovací hodina,
- rychle chápou, nepotřebují opakování a procvičování,
- potřebují neustálý přísun nových informací,
- pracovní tempo a výkonnost je odlišné od ostatních,
- nemají rádi mechanické, opakující se úkoly, motorická obratnost někdy neobvykle zaostává,
- potřebují být taktně a vysoce profesionálně hodnoceni, kvalitní hodnocení jim pomáhá překonávat pocity neúspěchu, selhání,
- klima třídy a atmosféra školy má být pozitivní,
- snaha dítěte – dobrý postoj ke škole a k učení,
- učitel – kompetentní, spravedlivý, žáci potřebují taktní a kvalitní hodnocení, které jim pomáhá překonávat případné pocity neúspěchu.³⁴

³⁴ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelavanie, podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. s. 394. ISBN 978-80-89256-99-0.

3.2 Zdravotní znevýhodnění

Zdravotní znevýhodnění se týká jedinců, kteří jsou dlouhodobě nemocní, zdravotně oslabení i s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování.

3.2.1 Specifické poruchy vývoje školních dovedností

Před zahájením povinné školní docházky pečlivě sledujeme a ovlivňujeme vývoj dovedností dítěte ve snaze **předcházet poruchám školních dovedností**, které se v průběhu školního vzdělávání mohou objevit jako tíživé břemeno v procesu učení. Specifické poruchy učení bývají provázeny hyperaktivitou, nesoustředěností, impulsivním jednáním, špatnou pohybovou koordinací a dalšími příznaky z oblasti psychomotorické, mentální a volní.³⁵

Specifické poruchy vývoje školních dovedností zahrnují specifickou poruchu čtení – vývojovou dyslexii, psaní – dysgrafii, pravopisu – dysortografii a počítání – dyskalkulii, kromě toho i jiné, nespecifikované poruchy školních dovedností – dyspraxii, dysmuzii, dyspinxii.

Úlohou pedagoga je systematicky modelovat myšlenkové operace dětí vtahováním do diskusí, poskytováním zpětné vazby, kladením otázek, poskytováním pomocných instrukcí a nástrojů, symbolů a instrumentů, díky čemuž se tyto nástroje později stávají nástroji myšlení dítěte – žáka.

Stimulace vyšších kognitivních a metakognitivních procesů v podmínkách inkluzivního vzdělávání prospívá nejen dětem s poruchami učení, ale i všem ostatním. Poskytováním přirozených podmínek z hlediska kognitivního, sociálního a kulturního vývoje vytváří předpoklady pro všestranný osobnostní a vzdělanostní růst s perspektivou rovnocenného člena majoritní populace.³⁶

³⁵ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s.304. ISBN 978-80-7367-679-7.

³⁶ RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování*. Praha: Grada, 2008. s.15-20. ISBN 978-80-247-2529-1.

Kritéria realizace SPVŠD:

- podporování vzájemné spolupráce při dosahování individuálních i skupinových cílů,
- používání metodických postupů a pomůcek, které umožňují jednotlivcům pracovat ve svém tempu,
- vytváření vhodných podmínek pro výuku, zajímavou motivací a tvůrčí činností,
- využívání alternativních výchovně-vzdělávacích postupů,
- jedincům s výraznějším postižením jsou nabídnuty alternativní činnosti a kompenzační pomůcky.

3.3 Specifika zdravotního postižení jedinců

Zdravotní postižení se týká jedinců s tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami s SPU a chování.

3.3.1 Tělesné postižení

Tělesné postižení omezuje v největší míře pohyb, v nejtěžších případech vede až k celkové nehybnosti. Charakteristickým znakem jsou poruchy ve statické a motorické těle, navenek obvykle viditelné. Tělesné postižení zpravidla působí na psychický vývoj dítěte a často se odráží v oblasti poznávacích procesů, vůle, emocionality i sociálních vztahů. Problémy spočívají v různé míře izolovanosti a závislosti na okolí. Je důležité respektovat potíže se sebeobsluhou, problémy společenské, komunikační a obtíže spojené s pohybem i s dopravou. Rozumové schopnosti mohou být často i sníženy, někdy se jedná i o přidružené mentální postižení. U dětí s organickým poškozením

mozku se vyskytují poruchy pozornosti se snadnou unavitelností. U dětí s dětskou mozkovou obrnou se často setkáváme s poruchami integrace vnímání, motoriky a řeči.

Mateřské školy pracují většinou s heterogenní skupinou dětí, jedná se o edukaci dětí zdravých i postižených. Práce vyžaduje náročnou práci pedagogů, asistentů a spolupráci s rodinou a SPC.

Podmínky vzdělávání:

- bezbariérový vstup pro vozíčkáře,
- odpovídající technické vybavení,
- odpovídající IVP a didaktické pomůcky – ve spolupráci s SPC,
- vybavení kompenzačními pomůckami.³⁷

Úkoly školní inkluze u dětí s tělesným postižením je důležité plnit s angažovaností rodiny, popř. s přítomností osobního asistenta. IVP musí respektovat aktuální situaci jedince z hlediska zdravotního i socializačního, vzhledem ke školnímu prostředí. Důležitou funkci plní motivace s atraktivnějšími metodickými postupy a snaha o co nejširší zapojení dítěte. Nejčastěji jsou využívány praktické metody, které jsou založeny nejvíce na pohybové aktivitě žáka. Na rozvíjení pohybových činností jsou zaměřena pohybová cvičení tělovýchovného, pracovního, grafického, výtvarného a hudebního charakteru.

Zařazení handicapovaného dítěte do běžné školy znamená automaticky vyšší nároky na spolupráci se školou, na speciální přípravu a péči, na laskavost a pochopení nezdarů i selhání. S integrací musí souhlasit i zdraví žáci a jejich rodiče, kteří se musí s okolnostmi handicapovaného žáka seznámit. Integrace handicapovaného žáka nesmí ohrozit péči o zdravé žáky.³⁸

³⁷ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno, 2004. s.32. ISBN 80-7315-071-9.

³⁸ MILICHOVSKÝ, L. *Kapitoly ze somatopedie*. 1. vyd. Praha:UJAK, 2010. s. 62–63. ISBN 978-80-7452-001-3.

3.3.2 Zrakové postižení

Integrovaná výchova dítěte s vadou zraku v předškolním věku vychází z předpokladu, že dítě žije ve společenství zdravých vrstevníků a nebude mít problémy se začleňováním do kolektivu. Podpora ze strany SPC přichází pro pedagogy v podobě metodik pro rozvoj kompenzačních smyslů, prvků sebeobsluhy, orientace a samostatného pohybu.

Stupně zrakového postižení: slabozraké děti, děti se zbytky zraku, nevidomé děti, tupozraké šilhavé děti.

Podpůrnými pomůckami bývají brýle, lupy, kontaktní čočky, zvětšené obrázky, klapka na oko při binokulárním vidění, osvětlení, zvětšené a hmatové vyznačování.

Práce s dětmi s vyšším stupněm zrakového postižení je náročná, klade nároky na poznatky z klinického lékařského oboru, znalost vývojové psychologie, psychomotoriky a tvůrčí přístup v oblastech výtvarných a tělovýchovných aktivit.

Nácvik zrakových dovedností zaměřených na výchovu dětí v MŠ:

- rozvoj zrakových funkcí – stimulace zraku – barvy, tvary, velikosti, orientace,
- rozvoj sluchového vnímání – rozpoznání zdroje zvuku, výšky, barvy, rytmu,
- rozvoj hmatového vnímání – motorika, uchopování, vnímání tvaru, povrchu, hmotnosti, vlastnosti, tepla, struktury a pozice předmětů,
- rozvoj řeči – rozšiřování slovní zásoby, správná výslovnost a vyjadřování,
- rozvoj čichu a chuti – rozlišování intenzity a vlastností čichu a chutí, přiřazování
- rozvoj estetického vnímání – rozvíjení hudebních a výtvarných projevů,
- nácvik sebeobsluhy – samostatnost při hygieně a sebeobslužných činnostech,
- nácvik orientace a samostatného pohybu – blízký i vzdálenější prostor.

Reedukační proces zrakové percepce:

- nácvik zrakové ostrosti – třídění obrázkových kartiček, přiřazování,
- cvičení zraku v souvislosti s vnímáním hmatu – navlékání korálků, třídění předmětů, manipulace se skládačkami, konstrukční stavebnice, sestavování,
- nácvik centrální fixace zraku – kreslení na čáru, obtahování, obkreslování,
- nácvik trojrozměrného prostorového vnímání – modelování, práce s materiálem, vytrhávání papíru, přehýbání, nalepování, stříhání,
- nácvik prostorového vnímání – pohybové aktivity, míčové hry, prostorová orientace (– náročné při poškození binokulárního vidění).³⁹

Inkluze předpokládá plné přijetí jedince s postižením. Pokud je dítě vhodně integrováno, může být kompenzována jeho nevýhodná role dítěte s postižením, učí se zacházet se svými limitovanými kompetencemi, reálně hodnotit sebe sama a svou životní situaci. Zprostředkování okolního světa v každodenních situacích má proto ve výchově dítěte se zrakovým postižením velký význam.⁴⁰

³⁹ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno, 2004. s.252-255. ISBN 80-7315-071-9.

⁴⁰ HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L. a NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. s. 88-90. ISBN 978-80-7315-1.

3.3.3 Sluchové postižení

Sluchové postižení je rozděleno podle kategorizace sluchových ztrát, rozlišujeme:

Nedoslýchavé děti mají poškozené sluchové vnímání, ale s pomocí kompenzačních pomůcek dokážou vnímat mluvenou řeč sluchovou cestou. Náprava hlasitějším mluvním projevem a naslouchacím přístrojem bývá úspěšná, dítě se zcela přirozeně začleňuje do kolektivu. Obtíže tvoří výslovnost, nesprávný přízvuk, kolísavá melodie řeči a v komunikaci zpožděné reakce na mluvené slovo.

Neslyšící děti ztratily sluch již v ranném věku, ještě před osvojením řeči. Mají problémy s osvojením mluvené řeči – obvykle komunikují prostřednictvím znakového jazyka. Zpětná vazba kontroly řeči sluchovou cestou je ohraničená, tudíž zůstává narušená i zvuková stránka jazyka.

Ohluchlé děti mají vybudovány a zachovány akustické představy, které si umějí vybavit z auditivní paměti. Ztráta sluchové schopnosti často koresponduje se závažnými psychickými problémy.

Kochleární implantát mají dvě podskupiny dětí – děti ohluchlé a děti neslyšící. Kochleární implantát je neuroprotéza, která poskytuje velkou šanci pro osvojení řeči sluchovou cestou, ale nenahradí zdravý sluchový analyzátor. Při splnění daných podmínek si děti osvojují řeč podobně jako děti nedoslýchavé.

Vytváření vnějších podmínek pro odezírání:

- nepřerušovaný zrakový kontakt a dobré osvětlení,
- optimální vzdálenost mezi hovořícím a odezírajícím,
- technika mluvení a úroveň výšky hlavy (– nejlépe ve výšce odezírajícího),
- používání známých slov a upozornění na změnu tématu,
- pozitivní citový kontakt odezírajícího k hovořícímu.⁴¹

⁴¹ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 217-225. ISBN 978-80-7367-679-7.

Komunikace sluchově postižených je založena na systému hlasité mluvené hláskované řeči, odezírání, psaném projevu, kreslení, dále užíváme pomocné artikulační znaky, daktylotiku, znakový jazyk a znakový jazyk. Neverbální komunikační formy jsou mimika, gestika, dramatizace, pantomima a znakový jazyk. Těžké sluchové vady jsou kompenzovány technickými pomůckami. V předškolním věku by se měly děti se sluchovým postižením seznamovat s písmem, aby mohly na získané poznatky navázat začátkem školního období.⁴²

3.3.4 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost se projevuje jednoduchými odchylkami ve výslovnosti až po psychogenní zábrany v komunikování. Logopedický obor zkoumá narušenou komunikační schopnost z hlediska jejich příčin, projevů, následků, diagnostiky, terapie i prevence. Pedagogové se nejčastěji setkávají s dyslalií (patlavostí), koktavostí a s poruchy hlasu. Narušení schopnosti komunikovat se promítá do každé životní oblasti, školního předmětu a do každé oblasti edukace dítěte. Je tím ovlivňována školní úspěšnost i budoucí pracovní a sociální uplatnění.

Kritéria komunikačních schopností:

- vývojové kritérium – komunikační schopnosti v normě nebo se vymykají,
- fyziologické kritérium – korektnost řečové výslovnosti,
- terapeutické kritérium – nutnost žádoucí terapie,
- lingvistické kritérium – odpovídá-li mluva normám,
- kritérium komunikačního záměru – chápeme-li komunikační záměr dítěte.

⁴² VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. s.138. ISBN 80-7315-071-9.

Pedagog zastává funkci neodmyslitelného psychoterapeuta i zaneprázdněného rodiče. Terapie má za cíl přirozené odstraňování komunikačního narušení.⁴³

3.3.4.1 Vývojové vady řeči v předškolním období

Vývojová vada řeči může být diagnostikovatelná od 4 let věku dítěte. Vývoj řeči bývá někdy opožděn – děti říkají první slova až po prvním roku života.

Při opožděném vývoji řeči musíme vyloučit:

- sluchovou vadu – omezený vývoj řeči,
- zrakovou vadu – nedostatky v odezírání,
- poruchu intelektu,
- autismus – neschopnost komunikovat,
- vady mluvních orgánů – orofaciální rozštěpy,
- akustickou dysgnozii – neschopnost porozumět, zapamatovat si slovo.

Nejčastější etiologické faktory

- nepodnětné, nestimulující prostředí,
- citová deprivace,
- dědičnost,
- předčasné narození dítěte,
- nevyzrálость nervové soustavy,
- lehká mozková dysfunkce.

⁴³ LECHTA, V., *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1.vyd. Praha:Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

Terapie má za cíl přirozené odstraňování komunikačního narušení. Při reedukaci vad a poruch řeči využíváme nejrůznější pomůcky – stimulační, motivační, didaktické, derivační, podpůrné, názorné, registrační. Je důležité, abychom u dítěte vědomě a systematicky rozvíjeli slovní zásobu a verbální hotovost – např. předčítáním, vyprávěním, odpovídáním na otázky, řazením a tříděním předmětů podle barev, tvarů, vlastností, hledáním slov opačného významu, určováním slov podřazených a nadřazených, dvojice slov, ptáme se na význam vztahu, vymýšlíme rýmy, veršovačky, učíme se básničky a trpělivě vysvětlujeme obsah slov.⁴⁴

Při podezření na opoždění ve vývoji psychomotorickém i řečovém by měl pediatr odeslat dítě na odborná vyšetření a zajistit **rannou péči** (rannou intervenci) vůči dítěti i rodině. V systému služeb ranné péče se odborníci a logopedové věnují ovlivňování vývoje dítěte a vytváření komunikačních kompetencí.

V období příchodu dítěte do mateřské školy sledují vývoj řeči pedagogové, ovlivňují a stimulují řečový vývoj dětí před vstupem do základní školy. Rozvíjí motorické schopnosti dětí, sluchové a zrakové vnímání, rozšiřují slovní zásobu, učí děti přednášet, vyprávět, vést rozhovory. Vše probíhá v rámci každodenních aktivit, hravou formou.

V předškolním věku se často setkáváme s **poruchou artikulace**, děti zadržávají a řeč postrádá plynulost. Špatná výslovnost zejména sykavek nebo hlásek R a Ř signalizuje pozdější problémy ve škole, zejména v českém jazyce. Aby poruchy řeči významně neovlivňovaly úspěšnost dítěte ve výuce, měly by být logopedickou péčí alespoň částečně odstraněny již před vstupem do základní školy. Artikulační neobratnost souvisí s poruchou jemné motoriky mluvidel. Pro vylepšení artikulačních schopností jsou vhodná artikulační a rytmiizační říkanková cvičení.

Omezená slovní zásoba u dětí se odstraňuje poměrně snadno podněcováním k častým rozhovorům, dotazujeme se dětí na to, co prožily, snažíme se o vyprávění příběhů a pohádek. Audiovizuální technika k rozvoji řeči a slovní zásoby moc nepřispívá. Dítě potřebuje odezírat pohyby rtů, gestiku, mimiku a být v osobním

⁴⁴ POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 4. vyd. Praha:Portál, 2007. s. 20-21. ISBN 978-80-7367-350-5.

komunikačním kontaktu. Komunikační citová oblast má významnou roli v rozvoji sociálních vztahů a osobnosti.⁴⁵

Při podezření na poruchu komunikační schopnosti upozorní pedagogové včas rodiče dětí. Odbornou logopedickou diagnostiku provádí **logopedické poradny** při zdravotnických zařízeních, při odděleních foniatry, ORL a při dětských odděleních. Logopedickou péči lze vyhledat i v soukromých logopedických poradnách, kde je zajištěna logopedická diagnostika a následná intervence. Logopedická péče probíhá ambulantně, v případě těžšího postižení jsou děti zařazeny do každodenní péče v dětských denních stacionářích.

Rodiče s dětmi mohou kontaktovat **speciálně pedagogická centra (SPC)**, která zajišťují poradenství v resortu školství. Většinou působí při speciálních mateřských a základních školách pro žáky s vadami řeči. Ve speciálních třídách a speciálních mateřských školách pracují s dětmi logopedi, nebo logopedičtí asistenti pod vedením logopeda. V případě integrace dítěte do běžné mateřské školy speciální pedagog – logoped z SPC spolupracuje s pedagogy MŠ i s rodiči.⁴⁶

3.3.5 Mentální postižení

„Nejčastěji je mentální retardace definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišností ve struktuře osobnosti.

⁴⁵ KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie*. 2. vyd. Brno- Paido, 2000. s.94. ISBN 80-85931-88-5.

⁴⁶ VÍTKOVÁ, M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno, 2004. s.118-120. ISBN 80-7315-071-9.

Hlavní znaky jsou:

- nízká úroveň rozumových schopností, která se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a obtížnější adaptací na běžné životní podmínky,
- postižení je vrozené nebo získané,
- postižení je trvalé, přestože je v závislosti na etiologii možné určité zlepšení, horní hranice dosažitelného rozvoje takového člověka je dána jak závažností a příčinou defektu, tak individuálně specifickou přijatelností působení prostředí, tj. výchovných a terapeutických vlivů.⁴⁷

Zvláštnosti osob s mentální retardací:

- zpomalená chápavost, neschopnost vyvozování logických vztahů,
- snížená mechanická a logická paměť, nerovnováha výkonů,
- neobratnost ve vyjadřování, snížená slovní zásoba,
- poruchy pohybové koordinace a vizuomotoriky,
- hyperaktivita nebo celková zpomalenost chování,
- impulsivnost, citová vzrušivost, těkavost,
- zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí,
- opožděný psychosexuální vývoj,
- poruchy v komunikaci a v interpersonálních vztazích,
- snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům,
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“.⁴⁸

⁴⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. Cit.s.146. ISBN 80-7178-214-9.

⁴⁸ ČERNÁ, M., *Česká psychopedie*, 1.vyd., Karolinum, 2008. ISBN 80-2461-565-3.

Inkluzivní edukace dětí s mentálním postižením je neodmyslitelná bez maximálního zaangažování rodiny, která by se měla podílet na tvorbě a realizaci IVP a zprostředkovávat pedagogům poznatky o změnách chování dítěte. Edukaci dětí s MP musíme chápat jako celoživotní proces a účinnou formou se snažit o jejich socializaci a inkluzi do společnosti. V rámci edukace akceptujeme a respektujeme dítě z hlediska jeho osobnosti, zohledňujeme specifika osobnosti, povzbuzujeme jej a vytváříme optimální podmínky pro pozitivní hodnocení, rozšiřujeme oblast pro získávání vědomostí, dovedností a návyků, uplatňujeme specifické metody a metody opakování, zdůrazňování, optimalizace, zpětné vazby, pozitivního posilování a individuálního přístupu, respektujeme pracovní tempo dítěte a konzultujeme potřeby dítěte ve škole i mimo ni.

3.3.6 Autismus a další pervazivní vývojové poruchy

Autismus je celoživotní postižení, které se objeví nejpozději do tří let věku, ale diagnostikuje se většinou mnohem později. Narušuje komunikační vývoj dítěte a zanechává neschopnost vytvářet normální mezilidské vztahy. Postiženým brání adaptovat se na prostředí, ve kterém žijí. Autisté, kteří netrpí mentální retardací se mohou svým chováním i myšlením v průběhu vývoje přibližovat běžné populaci – tzv. funkční autisté. Někteří mívají nějaké mimořádné nadání nebo neobvyklou schopnost a mohou vystudovat střední i vysokou školu.⁴⁹

Dětský autismus je charakterizován:

- narušenou komunikační schopností,
- narušenou sociální interakcí,
- omezenými a stereotypními vzorci chování.

⁴⁹ NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha:UJAK, 2010. s.107-108. ISBN 978-80-86723-85-3.

„Podle MKN- 10 (2009) jsou do skupiny pervazivních vývojových poruch zahrnuty tyto diagnostické kategorie: dětský autismus (F84.0), atypický autismus (F84.1), Rettův syndrom (F84.2), jiná dezintegrativní porucha v dětství (F84.3), hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby ((F84.4), Aspergerův syndrom (F84.5), jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8), nespecifikovaná pervazivní vývojová porucha (F84.0) – zastřešující označení je u dětí s autismem nebo dalšími pervazivními vývojovými poruchami.“⁵⁰

Edukace dětí s autismem a dalšími PVP:

- vzdělávání podle IVP,
- problematika se zpracováním mluvené řeči – opakovat mluvenou instrukci,
- vyjadřovat jasně nároky na požadované chování,
- srozumitelně zadat a vysvětlit požadovaný úkol, činnost,
- opakovat vždy stejný postup, instruovat klidným tónem hlasu,
- minimalizovat změny v prostředí, zachovávat věci autisty na stejném místě,
- zavádět rituály, stereotypy a pravidla,
- zohledňovat problematiku s vyjadřováním – chybí oční kontakt, žádat o pomoc,
- zohledňovat problematiku se zpracováním jiných podnětů – zvuky, dotyky aj.,
- respektovat zvláštní zájmy i vynikající vědomosti z určité zájmové oblasti.

⁵⁰ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. Cit. s.267. ISBN 978-80-7367-679-7.

3.3.7 Pervazivní poruchy chování

Jedná se o neurovývojové, psychické poruchy projevující se již v ranném dětství, nejvíce však v předškolním a školním věku. Dítě není schopno hrát si běžným způsobem s ostatními dětmi, reagovat na pokyny učitelky v MŠ a dokončit svoji činnost. Tyto symptomatické projevy vrcholí problémově ve školním věku, kdy dítě není schopno plnit úkoly, neumí si práci zorganizovat, má nepořádek ve svých věcech, často zapomíná a věci ztrácí, je nepozorné a neklidné, což se projevuje ve školních výsledcích.

Pervazivní vývojové poruchy chování rozlišujeme dle syndromů:

- ADHD – syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou,
- ADD – syndrom deficitu pozornosti bez hyperaktivity,
- ODD – syndrom opozičního vzdoru.

Školský zákon se zabývá postavením dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, kam dítě s ADHD, ADD, ODD patří. Obsah, formy i metody vzdělávání mají odpovídat jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, k povaze postižení či znevýhodnění se přihlíží i při hodnocení dítěte.⁵¹

⁵¹ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?* 2. vyd. Praha, 2007. s. 108-109, ISBN 978-80-903869-1-4.

3.3.7.1 Dítě s ADHD

Dítě s ADHD je nejčastější pervazivní vývojovou poruchou komplikující nejvíce období předškolního a školního věku.

ADHD charakterizují tři základní symptomy:

- hyperaktivita – nadbytečné množství pohybu, hlasitý řečový projev, vyrušování,
- deficit pozornosti – krátké udržení soustředěnosti, netečnost, chybí reflexe času,
- impulsivnost – neadekvátní, rychlé reakce, neporozumění vlastním pocitům.

ADHD se většinou nevyskytuje osamoceně, až 45% dětí s ADHD trpí ještě další psychickou poruchou. Například typem specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, někdy se vyskytují i dvě poruchy najednou. Poruchy ADHD postihují až 9% populace, častěji a výrazněji chlapce.

Edukace ADHD vyžaduje komplexní přístup, jenž zahrnuje psychoterapii, režimová a výchovná opatření, která zmírní rodinné a školní konflikty a zefektivní výchovu. Významný je vliv psychické a sociální stimulace v prvních letech života, zejména v rozvoji řeči, jemné a hrubé motoriky, soustředění a vůle. Důležité jsou podněty pro zapamatování, plnění spíše kratších úkolů, povzbuzení, pochvala, možnost odreagování, vybití, ale také ukázněnost a uvědomování si společenských norem. Nekonfliktní prostředí hraje významnou roli pro nevyvolávání potíží souvisejících s projevy ADHD. Důležité je porozumět problému, vhodně motivovat a vytvářet podnětné prostředí. Chování dítěte s ADHD však na rodičích, učitelích a výchově zcela nezávisí. Při řešení výchovných problémů je vhodné volit strategie, které pomohou eliminovat nedostatky plynoucí z této poruchy.⁵²

⁵² NĚMCOVÁ, A. ADHD – reedukace poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského v Praze. Vedoucí bakalářské práce: Milan Fleischmann.

Důležité zásady výchovného působení:

- sjednocení výchovného působení, ovládnutí přirozeného hněvu,
- úprava režimu dne, pravidelnost,
- zadávání kratších úkolů a důsledné sledování plnění,
- cvičení pozornosti, soustředěnosti a vůle,
- uznání autority, motivace k další snaze,
- střídání činností – po mozkové námaze je nutné odreagování,
- včasná spolupráce s odborníkem – doporučení nejvhodnějších postupů.⁵³

⁵³ MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 21-29. ISBN 978-80-7367-430-4.

4 Příprava dítěte na zahájení povinné školní docházky

Před zahájením povinné školní docházky má předškolní příprava veliký význam pro další vzdělávací dráhu jedince. Vstup dítěte do mateřské školy je ohraničen věkem od 2 do 6-7 let, za určitých okolností u dětí s postižením až do 8 let. Požadavky na dítě kladené musí být přiměřené jeho věku, resp. jeho mentální úrovni a chápání druhu a stupni postižení.

4.1 Pedagogická diagnostika v předškolním období

Pedagogická diagnostika sleduje zejména psychickou, fyzickou a sociální úroveň dítěte a zaměřuje se na jeho stupeň vychovanosti a vzdělanosti. Poznatky jsou vyvozeny ze základu dlouhodobého pozorování dítěte, jsou vyjádřením současného stavu vývoje a představují východisko pro další výchovné působení na dítě.

Důležitou oblast z hlediska diagnostického pedagogického hodnocení dítěte představuje posuzování **pohybového vývoje**. Zaměření se soustřeďuje především na hrubou motoriku a koordinaci pohybů, dále na analýzu a hodnocení pohybových činností, s důrazem na správné držení těla, růst, somatický a funkční vývoj. Výsledky dítěte jsou porovnávány s ostatními dětmi.

Pedagogická diagnostika **jemné motoriky** sleduje manipulační, konstruktivní a výtvarné techniky – kresbu, nalepování, vystřihování, modelování, navlékání, ale i pracovní a sebeobslužné činnosti.

Rozvoj **rozumových schopností** je v úzké součinnosti s myšlením, vnímáním a řečí. Poznávací procesy jsou hlavně vázány na emocionální prožitky. Rozvoj myšlení souvisí s manipulačními technikami a experimentováním. Rozvíjením myšlenkových operací dospívá dítě postupně k počátečním pojmům, soudům a úsudkům. Pro poznávání je nezbytné chápání rozdílů mezi předměty, vytváření skupin předmětů, třídění, přiřazování, práce s pojmy – krátký, dlouhý, pod, vedle, nad, atd., což vede

k postupnému vytváření matematických představ. Důležitá je i orientace v čase, v prostoru i v příčinných souvislostech. Rozumový vývoj podporujeme snahou o kvalitu pozornosti, paměti a rozvíjením vůle započatý úkol dokončit.

Pedagogická diagnostika **řeči** se soustřeďuje na rozvíjení slovní zásoby, schopnost vést rozhovor a samostatnost dítěte v komunikační situaci. Zaměřuje se také na případné poruchy řeči, které mohou vážně ztěžovat komunikaci dítěte s okolím.

V rámci diagnostiky **citového vývoje** a složky **volní** je důležitá citová a kladně emotivní kvalita dítěte v jeho nejbližším okolí. Projevy citu a lásky jsou důležité pro zázemí dítěte a pocit jistoty a bezpečí. S jednoduchými morálními principy se dítě seznamuje průběžně. Důležité je uvědomovat děti o pravidlech společenského chování a jednání. Mateřská škola vypracovává hlavní pravidla společenského chování v MŠ, kterými se musí řídit jedinec i celý kolektiv.

Rozvíjení **estetických citů** – vnímání hudby, zpěvu a výtvarného umění má vypovídající hodnotu o dítěti samotném, cílem je kultivace jeho osobnosti. Pedagogická diagnostika se zaměřuje také na prostředí **předškolního zařízení a prostředí rodinné**, které má zásadní vliv na utváření osobnosti jedince.⁵⁴

4.1.1 Diagnostika školní zralosti

V období před zahájením povinné školní docházky je diagnostika školní zralosti neopomíjenou součástí pedagogického hodnocení.

Zaměření pedagogického hodnocení:

- oblast motorických funkcí – hrubá a jemná motorika, laterální a sebeobslužné činnosti, úroveň rozumových, verbálních a komunikačních schopností, oblast sociálního a citového vývoje,

⁵⁴ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd, Brno: Paido, 2004. s. 68-73. ISBN 80-7315-071-9.

- úroveň sluchového a zrakového vnímání, neboť i méně závažné poruchy jsou zjištěny někdy až po zahájení povinné školní docházky,
- orientační test školní zralosti, který provádí v odborné formě pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum.

Opožděná školní zralost souvisí s odkladem školní docházky, týká se zpravidla dětí s kombinovanými vadami, dětí s mentální retardací, dětí s tělesným postižením, sluchovým postižením a s vadami zraku. V období předškolního věku směřuje speciální pedagogická péče k budoucímu zařazení dítěte do školy.⁵⁵

Pro diagnostiku školní zralosti jsou nejužitečnější psychologické testy – např. Jiráskův Orientační test školní zralosti (– modifikace testu A. Kerna).

Test tvoří tři úlohy:

- kresba mužské postavy,
- napodobení psaného písma,
- napodobení uspořádané skupiny teček.

Test je časově nenáročnou vyšetřovací pomůckou, má význam výlučně orientační.⁵⁶

Školní zralost je vnímána jako připravenost dítěte pro školu, je podle Monatové součástí pedagogické zralosti, která má širší význam než pojem školní zralost: „*Pojem pedagogická zralost znamená integraci tělesné i duševní, společenské a výchovné vyspělosti dítěte. Označuje schopnost umět se orientovat ve všech oblastech adekvátně věku a přiměřeně požadavkům, které na ně společnost klade, přijímat a reagovat odpovídajícím způsobem na edukační působení.*“⁵⁷

⁵⁵ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. s. 68-73. ISBN 80-7315-071-9.

⁵⁶ VACÍNOVÁ, M., TRPIŠOVSKÁ, D. a FARKOVÁ, M. *Psychologie*. 1. vyd. Praha:UJAK, 2008. s. 84 – 85. ISBN 978-80-86723-47-1.

⁵⁷ MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. Cit. s.65. ISBN 80-85931-86-9.

4.2 Přípravné třídy

Přípravná třída se dle školského zákona 561/2004 zřizuje pouze při základních školách. Děti jsou do přípravné třídy zařazeny na základě doporučení PPP, SPC se souhlasem rodičů a ředitele školy. Třída se naplňuje do počtu 15 dětí a je financována především státem. Úkolem přípravné třídy je kompenzace vývojových nerovnoměrností u dětí z rozdílného sociálně znevýhodněného nebo jazykového prostředí před nástupem do základního vzdělávání. Hlavním obsahem vzdělávání je **Rámcový program pro předškolní vzdělávání**, jehož součástí je školní vzdělávací program. Respektuje zájmy, potřeby, zkušenosti a prožitky dítěte, pomáhá mu utvářet vstřícný a pozitivní vztah ke světu.

RVP je specifikován oblastmi:

- dítě a jeho tělo,
- dítě a jeho psychika,
- dítě a ten druhý,
- dítě a společnost,
- dítě a svět.

Cílem práce není jen rozvoj myšlení, řeči, paměti, pozornosti, ale podpora při získávání základních hygienických a společenských návyků a adaptace na školní prostředí.

Učitel informuje rodiče o výsledcích činností dětí, na konci roku vypracovává zprávu o průběhu předškolní přípravy. Zpráva se stává součástí dokumentace školy.

Zpráva obsahuje:

- vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, předpokládaných schopností, nadání a zájmů dítěte,
- doporučení pro přípravu případného individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání dítěte v dalším období.⁵⁸

Přípravná třída se nezapočítává do povinné školní docházky, děti se neklasifikují. Pro snazší integraci/inkluzi žáků přípravných tříd využívají pedagogové v rámci edukačního procesu speciálních metod a forem práce i jiných alternativních programů – např. Montessori.

⁵⁸ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. s. 144 – 145. ISBN 978-80—7315-158-4.

4.3 Individuální vzdělávací program

Pokud byly u dětí na základě speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením zjištěny speciálně vzdělávací potřeby, pak je nutné podle vyhlášky 73/2005Sb., poskytnout těmto jedincům speciálně vzdělávací potřeby.

Pro integrovaného žáka zpracovává učitel individuální vzdělávací program ve spolupráci se zákonným zástupcem dítěte, výchovným poradcem a poradenským zařízením.

IVP obsahuje:

- základní údaje o žákovi – datum a místo narození, rodinné údaje,
- obecný vzdělávací cíl obsahující vědomosti, dovednosti,
- prostředky speciálně pedagogické podpory (pravidla spolupráce, služby odborných pracovníků, speciální pomůcky, jmenovité určení všech odborníků),
- popis speciálně pedagogických metod a postupů,
- aplikace všech uvedených znalostí, metod, postupů,
- pravidla komunikace s rodiči dítěte,
- termíny a způsob vyhodnocování výsledků, pravidla změn a úprav IVP.

IVP má vycházet z výsledků aktuální speciálně pedagogické diagnostiky. Na základě poznání úrovně vědomostí, dovedností, představ a celkové způsobilosti jedince, by měly být konkretizovány možné cíle a z nich vyplývající krátkodobé úkoly. IVP má respektovat individualitu každého jedince a individuální tempo jeho rozvoje.⁵⁹

⁵⁹ OPEKAROVÁ, O. *Kapitoly z výchovného poradenství*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2010. s.57-58. ISBN 978-80-86723-96-9.

5 Projekt pedagogiky M. Montessori v inkluzivním vzdělávání

*„ Cílem projektu je zvýšit kvalitu vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím pedagogiky Montessori, která svou metodikou a systematickostí umožňuje vytvářet inkluzivní prostředí. “*⁶⁰

Projekt s názvem: „Přímá podpora inkluzivního vzdělávání v běžných MŠ a ZŠ prostřednictvím Montessori pedagogiky“, umožňuje pedagogům realizovat skutečné požadavky inkluzivního vzdělávání. Jde o velmi vhodnou metodu z hlediska principů pedagogiky Montessori a pomůcek, které mají kompenzační využití. Uplatňování pedagogických metod a forem výuky Montessori podporuje rovný přístup ke vzdělávání a pedagogickým pracovníkům zvyšuje kompetence pro vedení inkluzivní výuky. Podklady Montessori pedagogiky včetně vlastních výukových materiálů v duchu Montessori, umožňují ideální integraci/inkluzi dětí a žáků se SVP.

Cíle:

- zlepšování kompetencí pedagogů a zkvalitnění výuky dětí a žáků se SVP,
- realizování specializovaných kurzů a workshopů za účelem předávání zkušeností pedagogů a podpůrných poradenských služeb při školách,
- implementace Montessori pedagogiky do ŠVP pro rozšíření nabídky dalších forem a přístupů ve výuce, zejména dětí a žáků se SVP,
- vytvoření volnočasových aktivit a metodik uplatňovaných ve vedení multikulturní výchovy prostřednictvím Aj,
- podpoření rovného přístupu ve výuce jako prevence rasismu a xenofobie,
- pochopení důležitosti vzájemného porozumění pro jedince s odlišností, jinakostí a vytváření prostoru pro tolerantní a vstřícné soužití ve společnosti,
- rozvíjení spolupráce s podpůrným centrem inkluze v rámci MŠ i ZŠ a poradenských služeb.

⁶⁰ MŠ SLUNÍČKO. *Projekty*. [online]. 2013 [cit.2013-30-11].

Dostupné z: <http://www.slunicko-montessori.cz/podpora-inkluzivniho-vzdelavani>, str.č. 1. z 1.

5.1 Koncepce pedagogiky Montessori v předškolním vzdělávání

Výchovný systém pedagogiky Montessori vytváří dětem prostředí pohody a klidu. Důraz je zde kladen hlavně na citový vývoj a na přirozené spontánní sebezvývoj dítěte, kterému je třeba vytvořit prostor a podnětné prostředí. Didaktický materiál je třeba upravit tak, aby jím bylo dítě plně zaujato – toto zaujetí je pro rychlý vývoj dítěte nejpodstatnější. Učitel – vychovatel je v pozadí, rozhodující je aktivita dítěte. Učitel zastává roli rádce a průvodce za poznáním, připravuje prostředí, které maximálně rozvíjí dětskou osobnost.⁶¹

Rozvoj dětské osobnosti probíhá:

- individuálně – získávání dovedností a znalostí – sebeobsluha, hygienické návyky, stolování, úklid, praktické činnosti, výtvarné a pracovní činnosti, rozvoj jemné motoriky, aktivity pro rozvoj smyslů, rozvíjení poznání,
- projektové učení – rozvíjení jazyka, matematických představ a poznání světa,
- celostní učení – člověk je jednotou tělesného a duševního, vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se promítá do procesu učení.

Principy pedagogiky Montessori:

- dítě se učí v prostředí, které mu vyhovuje,
- dítě si samo vybírá činnost, kterou chce vykonávat,
- dětské učení probíhá spontánně, od konkrétního k abstraktnímu,
- dítě dokáže porovnat svoji vlastní práci s předlohou,
- dítě se učí pomocí speciálních pomůcek formou pokusů a omylů, učí se samo,
- dítě se učí pečovat o sebe a o životní prostředí.⁶²

⁶¹ KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vyd. Praha:UJAK, 2007. s. 30,42. ISBN 978-80-86723-38-9.

⁶² ZŠ a MŠ Slapy, Jan Včelák. Den otevřených dveří. [online]. 2013 [cit.1013-28-11]. Dostupné z: <http://www.montessorislapy.cz>, str.č. 1,2.

Pravidla chování :

- nasloucháme si,
- vzájemně si pomáháme,
- respektujeme jeden druhého,
- říkáme vždy pravdu,
- všechno má své místo.

Pravidla vyplývají ze společných potřeb a požadavků na bezpečné, klidné a podnětné prostředí, kterého je každý z nás součástí.

Práva dětí v Montessori programu:

- právo volby,
- právo říct ne,
- právo na samostatné rozhodnutí,
- právo na volný čas,
- právo klidu na práci,
- právo na vlastní tempo,
- právo „mít svůj den.“

Dítě je středem všech aktivit, může se zcela svobodně pohybovat a vybírat si zaměstnání podle své volby. Děti se tak samy mohou stát aktivními činiteli. Učitel musí být plně spokojen, když vidí děti samostatně jednat a nezávisle dosahovat pokroku.⁶³

⁶³ MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 1998. s. 69-70. ISBN 80-86 189-00-7.

5.1.1 Pedagogické principy, zásady a metody Montessori

- předem připravené prostředí – pedagog pro dítě vytváří podnětné prostředí,
- svobodná volba – dítě volí samostatně pomůcky, aktivity a činnosti,
- pravidla – společné vytváření předem domluvených pravidel chování a jednání,
- zodpovědnost – poskytování dítěti tolik svobody, kolik má zodpovědnosti,
- osvobozování od překážek – odstraňování všeho co brání dětskému rozvoji,
- respektování citlivých fází dítěte – odpovídají za přirozené a trvalé učení,
- podporování citlivých období – pozorujeme je a poskytujeme pro ně vše potřebné, toto období nelze ovlivňovat ani na ně působit,
- senzitivní fáze dítěte – rozpoznávání a využívání zvláštní vnímavosti, která trvá v určitou dobu předškolního období a která se nenávratně zakončí,
- polarizace pozornosti – pozornost je plně upřena k činnosti – nerušíme ji,
- uspokojení – činnost je provozována tak dlouho, dokud nedojde k uspokojení,
- absorbující duch – využití tvůrčího charakteru dítěte,
- ruka je nástrojem ducha – práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů,
- postup – od konkrétního k abstraktnímu,
- chyba – je krokem kupředu, přiznáme ji, nekáráme za ni, ale pracujeme na ni,
- kontrola chyb – jako zpětná vazba – samostatná práce s pomůckami,
- smysl pro pořádek – vše má své místo,
- metody předvádění a nápodoby – co nejméně slov,
- metody samostatného zkoumání a objevování od jednoduchého ke složitějšímu,
- formulování požadavků vždy pozitivním způsobem,
- podporování a prožívání pocitu úspěšnosti,

- hodnocení – hodnotíme pouze sami sebe, nesoutěžíme, nehodnotíme ostatní,
- propojování poznatků – získávaných každodenním životem a sebevýchovou,
- opakování – tak dlouho dokud neomrzí, vzniká tak trvalá paměťová stopa,
- didaktický materiál – součást podnětného prostředí pro samostatnost a aktivitu,
- elipsa – relaxační činnosti na elipse vedou k odbourání nepozornosti a k možnosti soustředění,
- aktivity na koberečku – vyznačují soukromý prostor, který nerušíme, nerušené dítě se může v klidu soustředit a rozvíjet,
- komunitní kruh – rozhovory s dětmi řeší problémy v obecné i individuální rovině, dáváme dětem prostor k vyjádření emocí a náměty na řešení situace,
- utváření charakterových vlastností – respekt, pokora, trpělivost, úcta,
- vcit'ování – emotivní vcitění do druhého, nekonáme druhému to, co by nám samotným vadilo,
- vývoj – každý vývojový krok dítěte má být respektován a vhodně směřován,
- cíle – děti k dosažení stejného cíle nemusí postupovat stejným tempem a stejným způsobem.

„Plán vlastního rozvoje“ – respektujeme v dítěti zakódovaný plán vlastního rozvoje a síly, které jej uskuteční. „Děti se rozhodují o svém konání na základě přírodních zákonitostí, dospělí si své kroky rozmyšlejí.“⁶⁴

⁶⁴MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*. 1. vyd. Praha:SPS, 2003. s. 147. ISBN 80-86 189-02-3.

5.2 Metodika výchovně vzdělávací práce M. Montessori

Metodika práce je rozdělena do pěti základních oborů:

1. Cvičení praktického života
2. Smyslový materiál
3. Řeč
4. Matematika
5. Kosmická výchova

Všechny tyto obory dohromady obsahují přibližně jedno sto základních demonstračních cvičení – aktivit, z nichž každé má svůj logický průběh.

5.2.1 Cvičení praktického života

Obsahuje aktivity, které rozvíjejí pohybové dovednosti a učí děti pracovním návykům praktického života. Cílem je vést děti ke koncentraci, samostatnosti, sebeovládání a koordinaci pohybů a myšlení, rozvíjet pocit odpovědnosti a utvářet smysl pro mravní a společenské základy.

Aktivity praktického života jsou důležité pro rozvoj osobnosti a předcházejí senzomotorickým aktivitám. Důležité je jejich časté obměňování a stupňování obtížnosti. Praktický život tvoří procvičování koordinovaných pohybů. Při používání obou rukou jsou spojeny obě mozkové hemisféry, které jsou nuceny spolupracovat.⁶⁵

⁶⁵ RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. (Učební pomůcka pro veřejnost). Praha:Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

Oblasti praktického života:

- suché aktivity,
- mokré aktivity,
- péče o vlastní osobu,
- péče o okolí a prostředí,
- kontakty s druhými lidmi.

Příklady suchých aktivit: nabírání lžící, přemísťování pinzetou, kleštičkami, plnění, třídění, přesypávání, spojování přes knoflíky, gumičky, kolíky, navlékání, strouhání, drcení, vykrajování, lisování, vytrhávání, práce s děrovačkou, s nůžkami, zametání, stolování, čištění aj.

Příklady mokrých aktivit: sprejování květin, nasávání vody, nabírání vody, manipulace s houbou, přelévání vody, šlehání mýdla, mýdlové bubliny, hry s barvami, tiskání houbou, míchání barev, plovoucí a neplovoucí předměty, leštění, umývání, mytí.

Příklady péče o vlastní osobu: sebeobslužné úkony, obouvání, oblékání, zapínání, rozepínání, šněrování, zavazování a rozvazování na speciální rámečky aj.

Příklady péče o okolí a prostředí: péče o prostředí a okolí ve kterém žijí, o květiny, zahradu a zvířectvo.

Příklady kontaktů s druhými lidmi: zdvořilostní formy chování, nácvik situací hrou a dramatickou formou, společenské chování, umění si naslouchat, ohleduplnost, dodržování sebeobslužných a hygienických návyků a pracovních postupů.

5.2.2 Smyslový materiál

Dítě předškolního věku potřebuje důkladně poznávat nejbližší okolí a svět všemi svými smysly. Prochází cestou od „uchopení k pochopení“ – bere předměty do rukou, otáčí je, ohýbá, prohmatává, poslouchá, očíhává, ochutnává a prohlíží. Tříbení smyslů je předpokladem pro rozvoj inteligence. Díky schopnosti absorbovat získává dítě do svého podvědomí velké bohatství informací. Smyslový materiál je uspořádán podle určitých fyzikálních vlastností – barva, tvar, rozměry, drsnost, váha, teplota aj.⁶⁶

Rozdělení smyslového materiálu:

- **hmatové vnímání** – cvičení pro rozeznávání ploch, tvarů a rozměrů hmatem, hmatové tabulky, látky, přírodní materiály, skryté předměty v sáčku, v rýži, cvičení pro uchopování – držení příboru a příprava na psaní,
- **zrakové vnímání** – cvičení na poznávání barev a jejich odstínů – sady barevných destiček, cvičení na poznávání tvarů – geometrická tělesa, konstrukční trojúhelníky, geometrická skříňka, metry, červené tyče – rozlišování velikosti, hnědé schody – stupňování, růžová věž – zpřesňování vizuálního vnímání, vnímání hloubky – práce se zasunovacími válečky,
- **sluchové vnímání** – cvičení pro rozlišování jemných zvuků – sluchové válečky, sluchové párové krabičky, zvonečky, strunky, zvoničky, ozvučná dřívka a destičky,
- **čichové vnímání** – cvičení vedoucí k zjemňování čichu – dózy s kořením, bylinky, voňavky,
- **chut'ové vnímání** – cvičení vedoucí k rozlišování základních chutí – sladké, slané, hořké, kyselé,
- **smyslové vnímání teploty** – cvičení pro rozlišování teplot – termické destičky,

⁶⁶ RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. (Učební pomůcka pro veřejnost). Praha:Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

- **mysl pro vnímání váhy** – cvičení pro porovnávání váhových rozdílů – závaží, hmotnostní destičky.

5.2.3 Řeč

Řeč je důležitým dorozumívacím prostředkem a má určující vztah k myšlení. Je nositelem příběhů, názorů, myšlenek a citů. Montessori hovoří o „duševním hladu“ řeči. V pedagogickém systému Montessori je rozvíjena řeč mluvená i psaná. Děti v předškolním věku mohou umět číst a psát, ale nemusí. Důležité je vytváření podmínek pro rozvíjející oblast dětského zájmu.

Řeč mluvená – dítě zachází s pomůckami Montessori a učí se pojmenovávat předměty, jejich vlastnosti, způsoby použití a pracovní postupy. Rozvíjí se tak oblast slovní zásoby, vyjadřování a myšlení. Činnosti a pocity převedené do slov nabývají významu a dítě získává schopnost vycítit vhodnou gramatickou stavbu věty. Mluvená řeč je rozvíjena sluchem, dospělý je pro dítě jazykovým vzorem. S dětmi vedeme rozhovory, diskuse, vyprávíme a předčítáme příběhy, pohádky a básničky, které se děti snadno učí. Verše, rýmy, hádanky, slovní hry, sluchové hry, dramatizace, divadla a hrané dramatizační scénky mají pro děti opodstatněný význam.

Řeč psaná – grafické symboly slov jsou vnímány zrakem. Na rozdíl od řeči mluvené, kterou se jedinec učí neuvědomělou nápodobou, se psanou řeč učí záměrnou činností.

V pedagogice Montessori je využíváno mnoho pomůcek, které se dělí do skupin podle jednotlivých významových koutků. Nabídka didaktického materiálu je vždy přiměřená věku a schopnostem dětí.

Samostatná kontrola chyb plní řadu funkcí:

- dítě chybu samo vyhledává a opravuje – role pedagoga je v pozadí,
- sebekontrola vede k nezávislosti a k samostatnosti,
- dítě pociťuje větší uspokojení, získává tak konkrétní zpětnou vazbu, že činnost byla provedena správně.⁶⁷

Jazykové pomůcky a příprava na čtení – např.: obrázky a písmenka, dějové obrázky – řazení posloupnosti, půlené obrázky, puzzle, pexeso, domino, abecední krabičková tabulka – spojení předmětu a písmenka, živá abeceda – vizuální čtení – písmena jako znaky – děti je přiřazují k významu pro skladbu slova na obrázku, jazykové košíčky – předmět je pokládán k napsanému slovu na kartě, pohyblivá abeceda – písmenka a obrázky.

Příprava na psaní a grafomotorika – např.: deska s krupičkou pro psaní prstem, tiskací a psací písmenka ze smirkového papíru – malá i velká, křída, tabule, houba, štětec a barvy, velký nástěnný papír a tužka, fixy, obkreslovací písmenka z tvrdého papíru, obtahovací grafické materiály s pastelkami, částečně namalované obrázky – k dokončení, grafomotorická cvičení s průsvitným papírem, grafomotorické listy s trojhrannou tužkou.⁶⁸

V pedagogice Montessori jsou přítomny i ty pomůcky, které vytvořili postupem času pedagogové pro svoji účelovost a prospěšnost. Rozšiřování vhodných pomůcek v duchu Montessori má nesčetný kompenzační význam.

⁶⁷ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha:Portál, 1997, ISBN 80-7178-071-5.

⁶⁸ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Odkaz Montessori*. [online]. 2013 [cit. 2013-27-11]. Dostupné z: www.montessoricr.cz/Montessori-principy.php

5.2.4 Matematika

Marie Montessori hovoří o matematice jako o cestě k poznání světa. Lidského ducha nazývá duchem matematickým a doporučuje jej podporovat včas. Potíže s matematikou nezpůsobují čísla nebo abstrakce, ale především způsob, jakým je matematika dítěti vysvětlována. Proto dává Montessori důraz na dětskou zkušenost získanou při práci s materiálem, který umožní jasnou abstrakci. Smyslový materiál je klíčem ke zkoumání prostředí. Umožňuje klasifikaci, analýzu vlastností a vede k rozvoji matematického ducha. Význam spočívá ve smyslovém prožitku dítěte, v jeho poznávání, objevování a experimentování. V „předmatematickém“ období dítěte je zapotřebí porozumět matematickým pojmům, zvládnout odhady, míry, tvary a vnímání prostoru. Pokud je dána dítěti možnost pohybovat a pozorovat předměty, pomáhá mu to lépe chápat matematické souvislosti. Dítě se potřebuje učit formulovat své objevy. Montessori pomůcky umožňují dětem přirozený matematický rozvoj, pochopení početních operací, souvislostí a logických návazností. Podle senzitivních fází je možno pomůcky přeskakovat a vyjít vstříc osobitému zájmu dítěte.

Matematika Montessori se prolíná v rovinách – tvary a pojmy, počítání do deseti, uvedení do desítkové soustavy, rovina početních operací.

Didaktický materiál tvoří např.: smirková čísla, červená čísla, červeno-modré tyče, vřetena, čísla a kolečka, dřevěné karty s čísly, barevné perly – řadové počítání, pyramida – matematická představivost, barevný řetěz, známková hra, hra se značkami, počítadlo, tabulka – šachovnice, hra s bankem, řetěz kladných a lichých čísel – sčítání, odčítání, násobení na proutcích z perliček, dělení, tvary se zlomky, geometrické tvary a tělesa aj.

Matematická cvičení z praktického života obsahují jasnou posloupnost, řád, soustředěnost, koncentraci, vzor, koordinovanost (– např. při aktivitě přelévání a přesypání – váha, objem, množství), vnímání velikosti, hmotnosti, geometrických tvarů, pravolevou orientaci, prostorovou orientaci, odhady, třídění, uspořádání, pracovní činnosti (– spočítat počet kroků) aj.

Matematická cvičení se smyslovým materiálem umožňují zdokonalení jemné motoriky a koordinaci pohybů, přípravu na desítkovou soustavu, práci s čísly – vnímání smírkových číslic hmatem, třídění – barev, tvarů, povrchů, uspořádání podle velikosti, přiřazování ke kvantitě, kvalitě, druhu, zkušenosti s geometrickými útvary a tělesy, pochopení matematických operací – důležitý je základ prožití.

Matematická cvičení s jazykovým materiálem rozvíjí slovní zásobu – podřazené a nadřazené pojmy, třídění do kategorií, generalizace, pojmenovávání matematických úkonů, psaní číslovek – matematická abeceda, použití symbolů, číslovek a čísel, matematické algoritmy.

V matematice má dítě možnost jít svojí cestou. K daným výstupům může dojít i bez práce s pomůckami. Pomůcky někdy umožňují dětem dosáhnout i přesah učiva 1. stupně. Materiál, se kterým děti pracují, umožňuje objevovat zákonitosti a děti s ním pracují rády. Základní škola na tyto poznatky navazuje.

5.2.5 Kosmická výchova

Ve výchovném systému M. Montessori je celistvý obraz okolního světa nazýván kosmem a člověk je jeho přirozenou součástí. Všechny jevy v okolním světě existují ve vzájemných souvislostech, nic se neděje beze smyslu a vše podléhá určitým zákonům.

Kosmická výchova poskytuje dítěti představu o člověku a přírodě živé a neživé. Děti získávají vědomosti o světě prostřednictvím jednotlivých vzdělávacích předmětů, např. z astronomie, biologie, chemie, zeměpisu, dějepisu, fyziky. Osobní nápaditost a kreativita pedagoga má dítěti nabídnout obrazovou literaturu, encyklopedie, atlasy, sbírky, slovníky a obohatit děti o vědomosti a nové poznatky ze **třech oblastí**:

- kosmická výchova jako orientace na předměty,
- kosmická výchova jako orientace na celek,
- kosmická výchova jako rozumové zpracování poznatků o světě.

Kosmická výchova jako orientace na předměty:

- předkládá dítěti nabídku přírodních a společenských jevů, předává kulturní bohatství, vytváří řád pro pochopení světa a jeho struktur, přechází od vnímání předmětů k vnímání a chápání vztahů mezi lidmi, spojuje dítě s kulturním prostředím, snaží se o vytvoření vlastního vztahu dítěte ke světu, napomáhá formovat pocit jednotnosti světa.

Kosmická výchova jako orientace na celek:

- přibližuje dětem svět jako celek, v kontaktu s reálnými předměty je studium zaměřeno na detaily, upřednostňuje fantazii pro sestavování celků na základě znalosti detailů – na základě studia detailů se utváří představa celku.

Kosmická výchova jako pohled na svět prostřednictvím smyslů:

- člověk jako součást kosmického řádu s vlastní inteligencí a svobodou, jenž utváří kulturní svět jako prostor k životu člověka – odstraňování konfliktů, vytvoření vítězství lásky, vštěpování vědomí jednoty mezi lidmi, vedení ke spravedlnosti, přátelství, harmonii a míru je pravé poslání člověka, znamená lepší svět.

Didaktický materiál: (– přibližuje přírodu živou a neživou)

- botanické a živočišné encyklopedie, herbáře, atlasy, klasifikace rostlin, botanická skříňka, botanické karty a obrázky, terárium, akvárium, malý skleník, pokusy s rostlinami – světlo, voda, vzduch, pozorování rostlin a živočichů,
- zeměpisné mapy, atlasy, zeměkoule, sluneční soustava, astronomie, krabice kontinentů, mapy s vlajkami, jména zemí, hlavních měst a států, modely města, vesnice, sopky,
- fyzikální a chemické pokusy – vkládání předmětů do vody – plave – neplave, barvení vody barvivem, míchání barev, míchání různých tekutin, rozpustné materiály ve vodě, pokusy s klíčením hrachu, brambor, prosvěcování materiálů – látka, dřevo, papír, krajka, zakrývání hořící svíčky sklenicí, pokusy s lupou, s mikroskopem,

- dějepisný kalendář, kalendář ročních období, přesýpací hodiny, velké hodiny, metronom, dějepisná encyklopedie, hry a příběhy – linka života – fotografie od našeho narození, příběhy o tom, co se stalo – o vzniku země, vzdálená minulost – příběhy historické i novodobé.

5.3 Filozofie Montessori v pedagogice 21. století

Motto: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

Výchovně vzdělávací práce Montessori pedagogiky považuje za svůj hlavní cíl harmonický rozvoj osobnosti dítěte a přípravu na život.

Hlavní úkoly kladou důraz na připravené prostředí, přiměřené pomůcky, odhalení přirozenosti dítěte, příkladné, nehodnotící chování dospělých, prostor pro vlastní učení s názornými ukázkami, vedení ke kázni a tichu, soustředění s prožitkem ticha a nerušenosti, možnost vztahových a sociálních zkušeností, pracovat na svém sebezdokonalování, sebepoznávání, chovat se zodpovědně, nahradit autoritu učitele vnitřní autoritou dítěte s přirozenou potřebou sebeovládání, neboť tak může dítě sklízet plody intelektu.

„Národní akční plán inkluzivního vzdělávání vychází ze zkušeností projektů, které podporují pro-inkluzivní model vzdělávání. Cílem přípravné fáze je vytvořit konkrétní návrhy strategií a opatření směřujících k podpoře inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávací soustavy.“⁶⁹

Na základě projektu ČR 2007 – 2013 „Podpora inkluzivního vzdělávání,“ srovnávali zúčastnění členové pedagogického sboru základní poznatky **Montessori pedagogiky** a jejich naplňování v pedagogickém procesu. Praktické ukázky práce proběhly jak na elipse, tak se speciálními pomůckami Montessori. Ohodnocena byla

⁶⁹ MŠMT. *Národní akční plán rozvoje inkluzivního vzdělávání*. [online]. 2013. [cit. 2013-14-12]. Dostupné z: www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-rozvoje-inkluzivniho-vzdelavani/.

výjimečnost těchto pomůcek, které otevírají dětem při učení nové možnosti, vyzdvížena byla rovněž práce z prožitkového učení na elipse.

Realizace tohoto projektu zabezpečila spolupráci i těch pedagogů, kteří s pedagogikou Montessori žádné zkušenosti neměli. Podařilo se rozšířit a získat nové techniky a materiály v duchu Montessori, které mohou dále sloužit po mnoho let jak dětem, tak jejich pedagogům.

Projekt byl podpořen v rámci:

DF INTERREG IIIA – MONTESSORI PEDAGOGIKA –PEDAGOGIKA 21. STOLETÍ⁷⁰

⁷⁰ MŠ SLUNÍČKO. *Odkaz Marie Montessori*. [online]. 2013 [cit. 2013-30-11]. Dostupné z: <http://www.slunicko-montessori.cz/pomahejme-si-navzajem>, str. č.1. z 4.

PRAKTICKÁ ČÁST

Motto: „Dítě je tvůrcem sebe sama.“

Maria Montessori

6 Úvod praktické části

Současné školství považuje integraci jako předstupeň inkluze a dá se předpokládat, že inkluzivní vzdělávání bude mít do budoucna stále více „zelenou“. Vedle propagátorů inkluzivního vzdělávání stojí však i jeho odpůrci, kteří se obávají, že děti s postižením budou své zdravé spolužáky brzdit. Jak se postavit proti takovému zpochybnění? Kvalifikovaní asistenti pedagoga by určitě účelově pomohli k rozšíření inkluzivního vzdělávání, ale je jisté, že úspěch spočívá rovněž v inovaci pedagogických postupů a v týmové práci všech zúčastněných – dětí, učitelů, rodičů, v podpoře vedení školy a poradenských pracovníků.

Propracovaný systém montessoriovské pedagogiky nabízí řešení, neboť využívání organizačních a pedagogických metod v duchu Montessori, usnadňuje zcela přirozeně vypořádat se s problematikou integrovaných žáků. Montessoriovská pedagogika představuje nejvhodnější formu práce s dětmi pro integraci/inkluzi, umožňuje bezprostřední zapojení a splynutí všech dětí do výchovně-vzdělávacího procesu.

6.1 Zvolené cíle, metody a hypotézy výzkumného šetření

Z dlouholeté učitelské praxe na mateřské škole mohu dokladovat praktické poznatky a zkušenosti s dětmi se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami.

Cílem mé práce je sledování významu montessoriovské pedagogiky v rozvoji inkluzivního vzdělávání.

Zvolila jsem metodu pozorování. Díky možnosti porovnávání klasického a alternativního pedagogického přístupu se snažím potvrdit hypotézu o důležitosti využívání prvků montessoriovské pedagogiky v inkluzivním vzdělávání dětí před zahájením povinné školní docházky.

Kasuistiku jsem prováděla s několika dětmi na mateřské škole, kde jsou v maximální míře využívány prvky montessoriovské koncepce.

Další zvolenou metodou se stal rozhovor a dotazníková anketa navazující na metodu pozorování. Rodiče s dětmi měli možnost hodnotit dva odlišné pedagogické přístupy. Z toho vyplývá zhodnocení pedagogické práce tak, jak ji vnímají všichni nejbližší zúčastnění.

6.2 Místo šetření

Místem šetření je mateřská škola pracující s prvky montessoriovské pedagogiky. Mateřská škola se nachází ve společné budově se školou základní na okraji města Tábora. Metody alternativní pedagogické práce evokují v dítěti motivaci k samostatnému poznávání světa, dítě se stává objevitelem a samo tak objevenému světu lépe rozumí, není porovnáváno s ostatními, ale samo se sebou. Mateřská škola rozvíjí v dítěti všechny složky osobnosti a poznání a umožňuje mu dobrý a přirozený vstup do školy základní. Obě školy v jedné budově spolu velice úzce spolupracují, děti postupně poznávají všechny učitele a celé školní prostředí, což přispívá k jejich přirozenému přechodu do 1. třídy.

6.3 Montessori systém v praxi inkluzivního vzdělávání

V rámci integrace/inkluze jsou na práci pedagoga kladeny vysoké nároky. Upřednostnění systému Montessori je výhodou pro maximální využití potenciálu každého dítěte, nevyjímaje jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

Montessori metody vychází z harmonizačních cvičení, neboť jen tehdy lze dítě vzdělávat, pokud není jeho pozornost odbourávána a pokud dochází v maximální míře k jeho soustředění.

Cvičení na elipse vede děti k harmonickému vyrovnání nejprve zklidněnou chůzí, relaxační hudbou a cvičením, při kterém je dítě vhodně naladěno k další fázi učení. Po relaxačním cvičení usedají děti na elipse k rozhovorům nebo k činnostem podporujícím procesy učení tak, aby vše, s čím jsou seznamovány, probíhalo zajímavou formou.

Práce s aktivitami na táčku u stolečku nebo na zemi na koberečku, umožňuje svobodu volby. Děti si mohou vybrat, zda budou „pracovat“ individuálně s připravenými rozvíjejícími aktivitami na samostatném místě, nebo zda dají přednost prostorovým hrám či skupinové práci na elipse pod odborným vedením pedagoga. Cílem je komplexní rozvoj osobnosti jedince, identita, odpovědnost, aktivita, tvořivost a způsob řešení problému, který je vnímán jako proces vlastního hledání, k dokonale harmonickému životu.

Pravidla, se kterými jsou děti dobře a pravidelně seznamovány se musí přesně dodržovat. Nejsou to jen pravidla aktivit, her a činností, ale také pravidla chování, která se v každém prostředí dodržují tak, aby všem zúčastněným vytvářela pocity klidu a bezpečí.

Využívání **metody Montessori** umožňuje výchovu jedinců v prostředí přirozeném, harmonickém, šťastném a neomezujícím. Díky ovládnutí daných pravidel se z dítěte stává vyrovnaná a sebeovládající osobnost. Montessori systém se vyznačuje jistými zásadami, mezi něž patří zejména dodržování domluvených pravidel, zodpovědnost, respektování se navzájem, empatie, podporování senzitivních fází dítěte, prožívání pocitu úspěšnosti, kontrola chyb a práce s chybou – jako krok kupředu, zpětná vazba, propojování poznatků získaných každodenním životem a sebevýchovou.

Učitel montessoriovské pedagogiky vytváří pro děti předem vytvořené prostředí, vše názorně předvádí, vysvětluje a dále je jeho role jakoby „upozaďena“. Z „upozaďení“ vystupuje podle potřeby a citlivě vnímá komunikaci mezi ním a dítětem.

Postup je vykonáván předem určeným způsobem:

- výběr aktivit – na volně přístupných policích a vždy na stále stejném místě, představován je lákavý materiál s promyšlenými pomůckami,
- předvedení – pedagog nabídne dítěti konkrétní aktivitu nebo činnost na základě jeho schopností a zájmu, následuje předvedení beze slov či slovní instrukcí a postup od jednoduchého ke složitějšímu,
- nápodoba – dítě se snaží předvedený úkon napodobit, cvičení opakuje podle svého zájmu, dochází tím k trvalejšímu uložení dovedností, vědomostí a návyků,
- kontrola chyb – dítě se snaží chybu samo opravit, na ověření správnosti bývají na opačné straně některých pomůcek umístěny pomocné body pro opravu chyb,
- věk – specifická cvičení jsou určena tak, aby každá činnost byla dítěti přiměřená.

Způsoby provedení:

- chůze – rozvážná, tichá, s předměty k dané činnosti nebo s aktivitou na tácku, po čáře mezi stoly nebo mezi koberečky, respektován je osobní prostor druhého dítěte,
- ohleduplnost – děti dávají pozor na své činnosti, aby nerušily a neohrožily druhého, snaží se šetrně zacházet s materiály tak, aby nezpůsobovaly hluk při sedání, vstávání, chůzi a dávají pozor, aby neškodily sobě ani ostatním,
- kobereček – dítě rozbaluje na podlahu určeným způsobem srolovaný kobereček, který slouží jako pracovní prostor k provádění činností, který rozvíjí jedince po všech stránkách jeho osobnosti,

- aktivity na táčku – jsou používány podle dané předlohy a pravidel, umožňují kontrolu chyb, rozvíjí jemnou motoriku a pozornost,
- elipsa – chůze po elipse s předmětem za doprovodu relaxační hudby vyrovnává a harmonizuje osobnost dítěte, připravuje dítě na proces soustředění,
- komunitní kruh – rozhovory v kruhu s danou tématikou, umožňují prostor pro sebevyjádření, jazyková cvičení i možnosti pro rozvíjení her – prvků dramatické výchovy.

Je třeba vycházet z připravenosti učitele, který vždy přichystá předem vytvořené prostředí pro cílenou práci s dětmi.

6.3.1 Efekt relaxačního cvičení na elipse

V duchu montessoriovské pedagogiky může dobře proškolený a kreativní pedagog rozšiřovat možnosti svých nápadů pro efektivní práci s dětmi. Z vlastní kreativní praxe se mi osvědčila práce na elipse formou, která se stala vhodným způsobem práce i pro ostatní pedagogy a školní inspekce, která probíhala na naší mateřské škole v loňském roce, tento pracovní postup hodnotila rovněž velice kladně.

Konkretizace postupu cvičení na elipse

- Nástup na elipsu začíná upozorněním cinkajícího zvonečku, který oznamuje, že je čas na úklid hraček a pracovních aktivit. Děti svým tempem ukládají věci na své místo a postupně vcházejí do prostoru herny, kde je znějící harmonizační hudba zve k chůzi po vyznačené elipse.
- Před vstupem na elipsu si děti vyzují bačkůrky a z nabídnutého košíčku vyberou určený předmět ke cvičení – nejčastěji kamínek, mušličku nebo hadrový míček.

- Postupují pomalou, vyrovnanou chůzí po vyznačené čáře na elipse, způsobem pata – špička – pata – špička. Chůze připomíná soustředěný pohyb baletky pohybující se po provaze za klidného doprovodu hudby. Tento jednoduchý způsob chůze děti vyrovná a zklidní. Po fázi zklidnění jsou děti připraveny k soustředění.
- Předmět nesou děti v dlaních jako svůj drahokam, se kterým si chvilku zacvičí, pohrají a popovídají – hra s předmětem (např. s kamínkem) je pohybovým cvičením.

Pohybové cvičení s předmětem – kamínkem

- Stoj spatný – krouživý pohyb a podávání kamínku kolem těla, kamínek přechází z jedné ruky do druhé, nesmí spadnout na zem – procvičování úchopu.
- Stoj rozkročný – krouživé pohyby paží – souběžné, nesouběžné, vpřed i vzad.
- Stoj na jedné a střídavě na druhé noze – kamínek je podáván v podkolení.
- Stoj na jedné noze – kamínek na zemi – cvičení klenby nožní – hladíme kamínek špičkou jedné a druhé nohy.
- Stoj spatný, ruce v bok – přeskoky přes kamínek sem a tam.
- Stoj rozkročný – nádech a výdech – pohyb těla nahoru a dolů – kamínek na houpačce.
- Stoj na jedné noze, dotknout se pravým ukazováčkem špičky nosu, pak oběma rukama na uši – střídat.
- Sed a nohy křížem – rovná záda – stříška nad hlavou s kamínkem a pohyby hlavou dopředu, dozadu, vpravo a vlevo.
- Leh, nohy natáhnout, kamínek na pupík, zdvih hlavy a podívat se na kamínek.
- Leh na břicho, kamínek před bradu a oči, vytvoření kolébky úchytem za nohy.
- Leh na záda, kamínek na pupík a zvedat střídavě nohy – skrčit, vztyčit, položit a jedeme, jedeme na kole.
- Leh v klidu na zádech – usínání na pláži – relaxace.

- Sed a cvičení hlubokého nádechu a výdechu – jógová dýchací cvičení – klid.

Po cvičení, které končí fází klidu, začíná s dětmi k danému tématu další činnost, při které jsou schopny se soustředit.

Činnosti a rozhovory vedoucí k rozvíjení poznání

- Povídání s „kamínkem“ – rozhovory na dané téma (– komunitní kruh), rozhovory probíhají popořadě, každý z přítomných se k tématu vyjádří a pak uklidí kamínek nebo jiný předmět do košíčku, který je uprostřed kruhu.
- Rozvíjení poznání – např. způsobem práce s obrázky – porovnávání obrázků, dějů a souvislostí, určování pojmů, tvarů, velikostí apod. Práce probíhá v kruhu způsobem, kdy nabídka, která se ukrývá v košíčku nebo na tácku putuje popořadě kolem dokola. Děti sedící v kruhu se postupně vyjadřují k probíranému tématu. Důraz je kladen na zúčastněnost, soustředění a pozornost.
- Závěr – shrnutí toho, co jsme se naučili. Zakončení probíhá v kruhu se spojenýma rukama, následuje písnička, básnička nebo závěrečná hra či zvolací rituál.

Způsoby cvičení lze krátit nebo po čase obnovovat. Dětem se naučený „rituál“ líbí. Nejvíce efektivní je právě pro harmonizaci dítěte a pro udržení pozornosti k probíranému tématu. Přirozenou jednoduchost cvičení zvládne svým způsobem i integrovaný jedinec.

6.4 Problematika inkluzivního vzdělávání v praxi MŠ

Teoretických návodů k integraci/inkluzi dětí a žáků ve vzdělávání je mnoho, ale stále chybí nabídka praktických rad a konkrétních postupů. Přínosem bývají aktivní semináře, kurzy a školení, které poskytují vhodné návody pro práci s dětmi. Nevyřeší však skutečnou problematiku pedagogů ve školním zařízení. Možnost získání asistenta pedagoga je další složitou a ne vždy reálnou záležitostí. V naléhavých případech pedagog rád uvítá možnost využití služby personálu. Například při stolování nebo při výtvarných a pracovních činnostech, kdy často dochází k problému s úklidem – leccos se převrhne, rozlije, rozbije. Ale i v těchto případech zůstává pedagog v drtivé většině školských zařízení (– v MŠ) osamocen se skupinou až 28 dětí. Okolnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami složitost takové situace umocňují.

Má-li pedagog nároky současného školství úspěšně zvládnout, měl by využít možností alternativních přístupů ve výchově a vzdělávání. Tvorba funkčních pravidel, se kterými musí být děti seznamovány pravidelně, je rovněž velice důležitá. Neopomenutelné je vymezení mantinelů, práv, pravidel a svobod, a získat děti pro jejich dodržování.

Kurz pedagogiky Marie Montessori mně osobně pomohl problematiku integrace/inkluze řešit. Prvky Montessori a jejího ducha ve své práci velice ráda využívám a se zájmem sleduji funkční efektivnost tohoto působení. Svoje zkušenosti z oblasti integrace/inkluze se pokusím uvést v následující kazuistice.

7 Kazuistika

Kazuistiku tvoří informace získané z pozorování a z dosavadních poznatků k dané problematice.

Cílem je šetření pěti jednotlivců se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, jež jsou v rámci integrace/inkluze zapojeny do všech činností alternativní mateřské školy pracující s prvky Montessori.

Jednotlivé kazuistiky byly vybrány z mé praxe na alternativní MŠ a ZŠ Slapy u Tábora, kde jsem dlouhá léta pracovala montessoriovskou koncepcí. V současné době působím jako učitelka tradiční mateřské školy v centru města Tábora, kde se snažím prosazovat prvky M. Montessori, neboť tímto prostřednictvím lze dosáhnout kvalitní realizace inkluzivního vzdělávání.

7.1 Kazuistika chlapce romského etnika

Diagnóza: chlapec Jan (F 91), 6 let, vyšetřen PPP pro odklad školní docházky, diagnostikována porucha chování a porucha socializace, objevuje se depresivní prožívání z odloučení, nepřizpůsobivost, neschopnost soustředěnosti, psychomotorický neklid narůstá s délkou zátěže, kresba nezralá, hrstičkový úchop tužky levou rukou nesprávně fixován, zkřížená lateralita oka a ruky, nedostatky v oblasti grafomotoriky, psychosociální nezralost řeči, potíže ve výslovnosti R,Ř – soustavná logopedická péče.

Rodinná anamnéza

Sociálně znevýhodněné, nepodnětné prostředí, více početná rodina – 4 sourozenci, dobré zdraví, matka na MD, otec nezaměstnaný, nízká vzdělanostní a kulturní úroveň rodiny, nesprávný styl výchovy, alkoholismus v rodině.

Osobní anamnéza

Chlapec z třetího těhotenství, porod bez komplikací, dobrý zdravotní stav, normální vývoj, nevhodné sociální chování, emocionální projevy s agresivitou, vzdorovitost, neposlušnost, sociální nepřizpůsobivost.

7.1.1 Vstupní diagnostika v mateřské škole

Jan nastoupil v 5-ti letech do mateřské školy s montessoriovskou koncepcí v místě bydliště. Docházka v prvním roce nepravidelná, po odkladu školní docházky začal MŠ navštěvovat pravidelně. Je v péči logopeda.

Chování: živý temperament, agresivní tendence proti lidem i věcem, nebezpečné afekty hněvu, emoce intenzivnějšího prožívání, nedostatečné ovládnutí citových projevů, nespolehlivost, nesamostatnost, oslabená vůle a slabá vytrvalost – neumí chtít, vyhýbá se překážkám, nepřipouští vlastních chyb.

Zájmy: pohybové aktivity, míčové hry, hudba, tanec, zpěv.

Sebeobsluha: nesamostatný při oblékání a úklidových činnostech, nedostatečné zacházení s příborem, nepoužívá kapesník, základní hygienické požadavky v pořádku.

Grafomotorika: leváctví, nesprávné křečovité drápovité držení tužky.

Komunikace: nedostatečný rozvoj řeči, chudý slovník, porucha výslovnosti R,Ř.

Myšlení a paměť: zaměřeno na bezprostřední užitek a prožívání, snížený intelekt, pomalé osvojování nových poznatků.

Spolupráce s rodinou: rodina nekomunikuje.

7.1.2 Integrace/inkluze v mateřské škole

Jan chodí do mateřské školy nepravidelně od 5 let. Přizpůsobování se novému prostředí bylo zpočátku nepříjemné, s depresivním prožíváním pocitu odloučení. Matka se v MŠ se synem nezdržovala, nekomunikovala, spěchala vždy k novorozené dceři. Jan dával najevo svoji vzdorovitost, nespolupracoval, nezapojoval se a často zůstával s matkou doma. Méně častá docházka ze zlepšila s odkladem školní docházky. Socializační potíže s poruchou chování přetrvávaly, patrné bylo zanedbávání socializačních norem, komunikativního vyjadřování a myšlení.

Rok před zahájením povinné školní docházky znamenal pro Jana především přijetí režimových opatření. Chlapec byl důsledně veden k dodržování pravidel, které se osvědčily místo napomínání. Například: Jan žaloval, když sám vyvolal provokaci, kterou sváděl na toho druhého – vznikla šarvátka. Pravidlo pro tuto situaci znělo: „Každý hlídá sám sebe tak, abychom si nedělali nepříjemnosti.“ Pravidla se musí dodržovat, v MŠ nám je mohou připomenout obrázky s vykřičníkem (– např. jak se chlapci perou). Bez dodržování daných pravidel se neobejdeme. Pravidla silničního provozu musí také všichni dodržovat. „Hlídej sám sebe!“.

Chlapec se postupem času kultivoval, zvykl si na kapesník i příbor, mizely i útočivé agresivní projevy vzteku. Během dalšího pololetí docházelo také k vylepšování vzdělávacího procesu. Chlapec se naučil používat aktivity a pomůcky Montessori, při nichž dokázal zklidnit svoji živou povahu a zvládl respektovat prostor na práci druhého.

7.1.3 Příprava na zahájení povinné školní docházky

V rámci předškolní přípravy byl Jan veden k rozvoji grafomotoriky, tvoření, představy o číslech, k rozvoji předčtenářských a jazykových dovedností v duchu Montessori pedagogiky.

Výchovné zaměření: odstraňování depresivních projevů – doteková terapie, posilování sebeovládání a socializačního chování prostřednictvím nápodoby a správného vzoru, pravidelné zapojování do cvičení na elipse – harmonizace osobnosti, komunitní kruh – rozvíjení představ o sobě a okolí.

Jazyková výchova: rozvíjení slovní zásoby – zapojení do kolektivních her, rozhovory v kruhu, jazyková a logopedická cvičení, jazykové hry, rozvíjení správné výslovnosti – říkadla, básničky, písničky, práce s obrázkovým materiálem – jazykové pomůcky, přiřazovací obrázky s kontrolou chyb, seznamování s písmeny velké a malé abecedy.

Grafomotorika: uvolňování ruky – malování na velkou plochu tabule mokrou houbou, křídou, na papírovou plochu v předklonu velkým natěračským štětcem, kreslení trojhrannou tužkou – nápodoba tvarů, obkreslování, přepisování vlnovek, kruhů, doplňování obrázků.

Matematika: upevňování znalosti pojmů a geometrických tvarů, čísla a jejich pořadí.

Pohybová cvičení: nutná jsou opatření v usměrňování boje o prvenství, neumí přijmout prohru při pohybových a míčových hrách. Jan vyniká v hudebně pohybových činnostech – podporovat smysl pro rytmus, tanec a zpěv.

Dramatická výchova: socializace chlapce prostřednictvím dramatizace dějů a příběhů ze života, role různých postav, vzory chování a jednání, vciťování, využití společenských a morálních vzorů chování.

Pracovní a výtvarné činnosti: podporovat smysl pro vůli – započatou činnost správně provádět a zakončit, motorické schopnosti jsou na dobré úrovni, Jan zvládá dobře všechny pracovní techniky pokud má zájem.

7.1.4 Zhodnocení šetření, prognóza vývoje

Prostředí mateřské školy pomohlo chlapci vyrovnávat diagnostikovanou poruchu chování a poruchu socializace. Na chlapci se projevovala zanedbanost ze sociálně znevýhodněného prostředí a alkoholismus ze strany otce, s čímž souvisela i Janova agresivita vůči okolí. Odklad školní docházky s pravidelným navštěvováním mateřské školy byl prospěšný. Postupem času mizelo depresivní prožívání z nových změn a odloučení od matky. Chlapec se později do MŠ těšil. Seznamoval se s pravidly chování a jednání, s užíváním her, pomůcek a aktivit, což přispělo k oblasti rozvíjení poznání. Neschopnost soustředění podpořily techniky práce a cvičení na elipse. Psychomotorický neklid je nadále projevován při nezájmu nebo při větší zátěžové náročnosti na pozornost. Před vstupem do MŠ neuměl v 5-ti letech chlapec žádnou básničku, písničku, ale během pravidelné docházky do zařízení byly tyto neznalosti doplněny. Výslovnost se výrazně zlepšila, slovní zásoba obohatila. Grafomotorické potíže setrvávají.

Inkluzivní vzdělávání v MŠ před zahájením povinné školní docházky mělo na chlapce pozitivní vliv díky metodám Montessori. Zaměření na specifika chování romského chlapce se postupně srovnávalo a díky pravidlům montessoriovské koncepce splynulo s potřebami celého kolektivu. Kolektiv třídy MŠ přijal chlapce bez výhrad a chlapec si přiměřeně zvykal. Charakteristické znaky problémového chování setrvávají, proto se musí důsledně hned na zjevném počátku eliminovat zejména neslušné pokřikování, plivání, kopání, vyvolávání šarvátek, boj o první místo silnějšího. Důležité je rovněž uvědomování chlapce, že věci mají svoje místo i svého majitele, a také: „Co ti nepatří, neber!“ Jan měl občasné tendence vynášet hračky ze školky domů. Prostřednictvím oblíbené dramatické výchovy se Jan zároveň učil, co je dobré a zlé a působilo, když si občas tyto skutečnosti uvědomil.

7.2 Kazuistika chlapce s poruchou autistického spektra

Diagnóza: chlapec Marek (F84.0), věk 6 let s diagnózou dětský autismus, vysokofunkční autismus – vytvořená řeč, málo komunikativní, sebemluva, sekundární epilepsie, sledován na dětské neurologii v místě bydliště, odborná vyšetření v PPP v Táboře, odtud doporučení k docházce do mateřské školy pracující s doprovodným programem Montessori.

Rodinná anamnéza

Chlapec je z dvojčat (Marek – bílé pleti, jeho bezproblémový bratr Dan – dvojče tmavé pleti), rodina úplná, spořádaná, oba rodiče zdraví, vysokoškolsky vzdělaní, matka Češka, otec z Jižní Afriky, rodině pomáhají rodiče matky, otec často na zahraničních cestách.

Osobní anamnéza

Rizikové těhotenství dvojčat, porod v termínu císařským řezem, bez komplikací, zdraví dva chlapci odlišné pleti (Marek bílý po matce, Dan tmavý po otci). Kojení 6 týdnů, uspokojivý vývoj, od prvního roku života se u Marka začaly projevovat epileptické záchvaty a postupně se objevovalo nevhodné sociální chování, záchvaty křiku a vzteku, kopání a kousání s možností vážnějšího ublížení sobě i ostatním. Změny nálad souvisejí s odmítáním jídla a uzavřeností ve vlastním světě. Nekomunikativní jednání není v souvislosti s řečovou poruchou. Do mateřské školy s montessoriovskou koncepcí začal docházet od 5-ti let na doporučení PPP.

7.2.1 Vstupní diagnostika v mateřské škole

Spolupráce s rodinou: dobrá, v pořádku, rodiče včas sdělili příkladové situace a spouštěče, které mohou vyvolat problémy – např. pokud někdo zabere chlapci jeho místo, sebere hračku nebo se bude ucházet o kontakt, který bude Marek odmítat, může se vyskytnout prudká reakce vzteku, která má agresivní i autoagresivní podobu. Oba rodiče se postupně seznamovali s prvky pedagogického systému Montessori, který se snažili uplatňovat i v domácím prostředí.

Chování: problémy sociálních dovedností – oblast emocí, vztahů a komunikace, afektivní reakce – bije hlavou o zem, tluče pěstmi, kope, zlostné projevy z neporozumění – vše musí mít vždy své místo, stereotypní postoje, chybí oční i tělesný kontakt, odmítavý na blízkost druhé osoby, nesnáší dotek, snášenlivý pouze s otcem.

Zájmy: prohlížení knih s brontosaury, relaxace v tichém koutku, motání nitek a ohebných drátků na cívku a vyrovnávání předmětů do řady.

Sebeobsluha: od 5-ti let obstojně samostatný při hygieně, stolování i oblékání.

Grafomotorika: špatný úchop tužky, grafomotorické cviky procvičuje s nezájmem.

Komunikace: nekomunikativní, nekontaktní, chybí oční kontakt, mluví sám pro sebe, řeč bez logopedické vady.

7.2.2 Integrace/inkluze v mateřské škole

Marek začal navštěvovat mateřskou školu od 5-ti let. Docházka byla domluvena nejprve 2x týdně na dopolední pobyt s asistencí. S příchodem Marka do mateřské školy byly děti ve třídě seznámeny s novými pravidly, které bylo nutno v přítomnosti chlapce zohledňovat. Jednalo se především o respektování jeho uzavřené a nekontaktní povahy a o pochopení jeho „osobního prostoru“, aby nevznikaly konfliktní situace. Dětem MŠ se muselo často a průběžně vysvětlovat Markovo „jiné“ chování, děti se jej učily respektovat.

Zvykání na nové prostředí probíhalo postupně. Rodiče se nejprve vraceli se synem po krátké době domů, protože v nově poznávaném prostředí znervózněl, kousal se do jazyka, kroutil hlavou a koulel očima. Z obavy, aby nenastala záchvatová situace bylo vhodné MŠ včas opustit. Jednoho dne nastala chvíle, kdy si šel v Marek v MŠ prohlížet knihy o brontosaurech, vytvořil si v koutku třídy svůj osobní prostor a v dalších dnech se mohla již matka s otcem vytrahit ze třídy. Marek si začal zvykat na nepřítomnost rodičů. Chlapec zůstával v klidu, ale nesměl se k němu nikdo přiblížit. Při vzájemném respektu nedocházelo k závažnějším problémům a po třech měsících docházky do mateřské školy 2x týdně, bylo možné změnit Markovu docházku v pravidelnou.

Systém Montessori zohledňuje a rozvíjí individualitu každého jedince a díky jeho pravidlům, se tento přístup osvědčil. Marka nejvíce přitahovaly stolní aktivity nabízené na tácku, při nichž nemohl být nikým rušen a byl tím na poměrně dlouhou dobu zabaven. Markovu nervozitu uklidňovaly aktivity z praktického života – zapínání zipů, provlékání nití přes obrázkové šablony, drátkování, rád se uklidňoval přesypáním fazolek a přebíráním. Velký zájem projevoval Marek o knihy, mapy a o práci se skládacími obrázky s možností vlastní kontroly správného přiřazení. Postupem času začal projevovat zájem o další pomůcky – aktivity Montessori. Stále bylo třeba zohledňovat jeho stereotypní chování a osobní prostor, který byl podle jeho nálady někdy více, někdy méně naléhavý.

Rozvíjení rozumových schopností – chlapec měl dobrou paměť a s jeho zájmem o knihy narůstala řada i odborných znalostí. Pokud se rozhovořil, dokázal vést krátkodobý hovor pouze s dospělou osobou o odborných tématech týkajících se především kosmu, zeměpisu a historie brontosaurů. Dokázal vyjmenovat planety, světadíly, země s určením jejich vlajek, znaky států apod.

Sociální kontakty s dětmi nenavazoval, ale rád je pozoroval způsobem „tajného detektiva“. Stejně tak pozoroval z povzdálí práci ve skupině pod vedením učitelky. Často si osamocně pohrával s kamínky, které sloužily ke cvičení na elipse, sám se ale do elipsy nezapojoval. Vstřícná výzva od p. uč. jej nejednou neúspěšně vtěsnila do ústraní, kde byl schopen vydržet bez jídla a pití až do příchodu svých rodičů. Motivační snahy k přizpůsobení zbytečně vyvolávaly konflikt a proto bylo lepší nechat vše na Markově rozhodnutí.

Integrace/inkluzie v rámci socializace probíhala vzhledem k situaci přijatelně. Po prvním roce docházky do MŠ bylo chování únosné. Úspěch spočíval v zájmu chlapce o vytrvalou samostatnou činnost, která zajistila integraci dítěte ve školním prostředí. Pokud nebyl vyvolán konflikt ze strany okolního prostředí o jehož eliminaci jsme usilovali, byly projevy záchvatů a agresivity potlačeny. Další pozitivní vývoj s uplatněním inkluze se dal předpokládat.

Rozhovor s matkou dítěte byl veden neformálně. Matka zmiňovala průběh epileptického záchvatu, který byl vyvolaný doma odjezdem otce do zahraničí. Matka vyjadřovala spokojenost s činností mateřské školy. Předložila zprávu z PPP o odkladu školní docházky a doporučení k návštěvě APLA (Asociace pomáhající lidem s autismem) na individuální i kolektivní terapie.

7.2.3 Příprava na zahájení povinné školní docházky

Marek začal navštěvovat MŠ celodenně, účastnil se klubu předškoláků, ale nezapojoval se do činností s ostatními dětmi. Jeho typické postoje zůstávaly neměnné – musel mít svůj osobní prostor a věci vždy na svém místě. Den v MŠ začínal vždy stejným rituálem – hra s provázkem, prohlížení knih o brontosaurech, schovávání se do ústraní.

Výchovně-vzdělávací zaměření: posilování komunikativních dovedností, zmírňování nevhodných projevů chování – způsobem odměn za dobré chování, dodržování pravidel, seznamování s přípravou na vstup do první třídy – postupně pozitivní vývoj.

Jazyková výchova: práce s obrázkovými knihami, časopisy, karetní obrázky s přiřazováním a se samostatnou kontrolou chyb, seznamování s písmeny – smírglová písmena, vkládání písmen do šablony, spojování písmen velké abecedy s konkrétním předmětem nebo fotogramem apod. Navazování slovní komunikace bylo s Markem obtížné, ale jednotlivé úkoly chlapec chápal a zvládal celkem v pořádku.

Grafomotorika: práce s pískovnicí – obtahování tvarů prstem do písku, grafická cvičení na aqua podložce, obkreslovací šablony, kreslení pastelem, trojhrannou tužkou, fixem, křídou na tabuli, procvičování grafomotoriky v různých polohách – kruhy, čáry, vlnovky, práce s pracovními listy apod. Grafomotorická cvičení byla pro Marka nelibá a únavná, potřeboval častý odpočinek.

Matematika: práce s číselnou řadou, rozlišování tvarů, velikostí a pojmů s přiřazováním, využití počítadla a pomůcek Montessory – soustava perel, destičky, tyče a geometrické tvary. Marek nechápal práci s pojmy, pravolevou orientaci,

orientaci v prostoru a čase, byl dezorientovaný. Dezorientace mohla způsobit, že se snadno ztratí.

Pohybová cvičení: zapojování do pohybových, kolektivních a míčových her Marek zcela odmítal, neměl zájem ani o přirozená cvičení, při chůzi našlapoval příliš na špičky, při pochodování nezvládal koordinaci pohybů rukou a nohou. Hudebně pohybové činnosti a písničky nesnášel – zacpával si uši.

Pracovní a výtvarné činnosti: při vedeném slovním postupu převažovala práce s pomocí – např. při skládání papíru, lepení různých druhů materiálů, stříhání, modelování, práce s keramickou hlinou.

7.2.4 Zhodnocení šetření, prognóza vývoje

Z šetření vyplývá, že užívané metody montessoriovské koncepce pozitivně ovlivnily výchovný proces autistického chlapce v inkluzivním vzdělávání před zahájením povinné školní docházky. Hlavním přínosem bylo přijetí pravidel jak u samotného chlapce, tak u celého kolektivu třídy, díky tomu byl Marek alespoň částečně zúčastněn dění v MŠ.

V průběhu pozorování se objevovaly výkyvy v chování, projevy vzteku, zuřivosti i šílenství, zejména při neústupnosti v trvání na pravidlech. Velké problémy způsobovaly nevyhnutelné organizační změny. Patrná byla častá unavitelnost a ospalost, pohybové aktivity byly pro chlapce zcela vysilující. Marek nesnesl dotek, vnímal jej jako útok na vlastní osobu. Nebyl mu vlastní oční kontakt ani sociální úsměv. Důležitou roli splňovaly rituály, díky nimž se zapojoval činnostmi.

Nástup do první třídy neměl být pro Marka po stránce znalostí problémový. Marek je poměrně chytrý chlapec, v některých oblastech překvapuje odbornými a přesnými znalostmi. Potíže činí práce s pojmy, orientace v prostoru a v čase – snadno se ztratí a nechápe časovou posloupnost. Potřebuje „vizualizovat“ denní program a situovat v čase. Další potíže přetrvávají v reakcích na pokyny, působí dojemem, že neslyší.

Montesory systém bude prolínat celý první stupeň ZŠ, kam bude chlapec nadále docházet. Nezměněné školní prostředí bude pro Marka prospěšné, stejně tak i způsob výchovně-vzdělávacího procesu.

Zaměření na socializační chování a vhodnou komunikaci s porozuměním bude dlouhodobým cílem.

7.3 Kazuistika dívky s ADD

Diagnóza: Veronika (F98), věk 7,5 let, diagnostikována porucha pozornosti bez hyperaktivity (ADD), artikulační neobratnost, porucha binokulárního vidění – amblyopie, léčba okluzorem připevněným na brýlích, špatné prostorové vnímání, pololetní přerušení školní docházky s odkladem první třídy, v péči logopeda.

Rodinná anamnéza

Veronika je jedinou dcerou vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Oba rodiče podnikatelé, rodina plně zaměstnaná, fungující. Matka měla obavy z nástupu dcery do první třídy, ty se v pololetí potvrdily v nezvladatelné náročnosti učiva na dítě.

Osobní anamnéza

Těhotenství bez komplikací, vyvolaný klešťový porod 2 týdny po termínu, běžná porodní váha, na 2 hodiny umístěna do inkubátoru, icterus neprodělala, kojena do jednoho roku, po ukončení kojení častější výskyt infekcí horních cest dýchacích. Prodělala běžné dětské nemoci, psychomotorický vývoj v normě, předškolní zařízení začala navštěvovat od 2,5 let, v péči logopeda mezi 5 – 7 rokem – sykavky, hlásky R,Ř, artikulační neobratnost. Nástup do první třídy v 7 letech (narozena v září), průběh školní docházky problematický – pomalé pracovní tempo, nesoustředěnost, netečnost, apatie. Veronika byla vyšetřena v PPP s doporučením o přerušení školní docházky a v pololetí vrácena do mateřské školy.

7.3.1 Vstupní diagnostika v mateřské škole

Klasická MŠ se nejevila jako plně vyhovující, ale rodičům vyhovovalo umístění dítěte do zařízení. Ve školce byla Veronika příliš plachá, zamlklá, neaktivní, ale hodná. Pani učitelka si stěžovala pouze na její nesamostatnost a lenost, což rodiče popuzovalo. Zdálo se, že mateřská škola dítě nic nenaučí, protože Veronika neznala pořádně žádnou básničku, písničku a o nic neměla zájem. Do základní školy se těšila, že bude něco umět. Školní výsledky přinesly zklamání a komplikace celé rodině.

7.3.2 Integrace/inkluze v mateřské škole

Alternativní mateřskou školu montessoriovské koncepce začala Veronika navštěvovat od pololetí – po přerušení školní docházky v první třídě. Maminka oplakala vrácení dcery do školky, ale Veronika nesla tuto změnu zcela přirozeně. Rodiče projevovali velký zájem o spolupráci a brzy začali aplikovat montessoriovský systém i v domácím prostředí. To přispělo k rychlejší aklimatizaci dívky na nové podmínky MŠ. Veronika byla individualistka a samostatné aktivity na koberečku jí vyhovovaly více než rušné prostředí tradiční mateřské školy. Občas se jevila apaticky, s nezájmem a nezúčastněně, občas se do společných činností zapojovala. Vyhovovala jí činnost na elipse, protože se v rámci komunitního kruhu mohla v klidu vyjadřovat a nikdo se neposmíval jejímu občasnému zadržávání. Potíže se zadržáváním se vyskytovaly v souvislosti s napětím, upravovaly se zpěvem oblíbených písniček, které se nově naučila zpívat v MŠ. Rodiče měli z úspěchu radost.

7.3.3 Příprava na zahájení povinné školní docházky

Cvičení na udržení pozornosti: elipsa, motivační cvičení na vzbuzení zájmu – zažít úspěch.

Příprava na čtení: Veronika znala většinu písmen velké abecedy, ale nechápala abecedu malou, tiskací a psací. Proces učení ji unavoval, říkala, že je „vypnutá“. Podpora k přípravě na čtení vycházela z pomůcek Montessori – hra se smirglovými a hmatovými písmeny – obtahování tvaru písmene malé a velké, tiskací a psací abecedy s vyslovováním, mezi další pomůcky patřilo přiřazování – písmenko a obrázek, hledání rozdílů, abecední tabulky, písmenková obrázková domina, vějíře z proužků na přiřazování obrázků a písmenek, soubory obrázkových karet k utváření slovní zásoby. Vyhovující pracovní pomůcka byla Logiko – s barevnými knoflíky, které se přiřazují a určují jednotlivý jazykový výraz či jiný jev, práce je vhodná rovněž pro samotnou práci s okamžitou kontrolou.

Příprava na psaní: soft míčky – příprava před psáním na procvičování jemné motoriky – tři barevné, měkké míčky slouží díky mačkání a masírování k uvolnění prstů, dlaní a zápěstí, pískovnička – slouží pro psaní písmen ukazováčkem, malá destičková tabulka pro psaní fixou – rozvíjí držení psacího náčiní a přítlak. Grafomotorická cvičení s obměnami kreslicího a psacího náčiní (– tužka, křída, štětec), byla pozitivní pro posun grafomotorických dovedností.

Pleoptická cvičení: obkreslování, vypichování obrázkových předloh, mozaiky, stavebnice, navlékání korálek, modelování, společenské hry, orientace na herní ploše, piškvorky, dáma, mlýn, aktivní pleoptická cvičení – spojení oko – ruka – míčové hry, hra s kroužky, stolní tenis, spojení oko – noha – chůze po čáře – po elipse.

Matematika: Veroniku vůbec nezajímaly jednoduché početní úkony a nezvládala je ani na konci školního roku. Problémy s prostorovou orientací a utvářením prostorových vztahů souvisely se špatnou koordinací oko – ruka. Pro posilování základních matematických představ bylo nutno Veroniku více motivovat k názorné práci s počítadlem a se soustavou perel, předkládat grafickou a hmatovou podobu čísla s příkládáním knoflíků, zjišťování množství prvků s pomocí příkládání tvarů k číselné

hodnotě, rozlišování tvarů – hmatové a vizuální, červenomodré počítačí tyče, znalosti pojmů a pravolevá orientace.

7.3.4 Zhodnocení šetření, prognóza vývoje

Veronika působí stále unaveným dojmem, někdy o sobě tvrdí, že je vypnutá, proto by měla být dostatečně odpočatá a v dobré pohodě. Je uzavřené povahy, cvičení polarizace pozornosti prospěšně stimulovalo obtížně udržitelnou pozornost. Rozvíjení samostatnosti při sebeobslužných činnostech podporovalo Veroniky vývoj. Během pololetí šlo zaznamenat mnohé změny v jejím rozvoji. Při výběru aktivit volila pomůcky spíše nenáročné, především z praktického koutku a některým aktivitám se přímo vyhýbala – matematika, čtení a psaní. Hra s těmito aktivitami musela být motivačně podpořena. Veronika špatně vnímá prostorové vztahy, obtížně projektuje prostor – často píše pravou rukou zprava doleva, má nedostatečně vyvinuté analyticko-syntetické schopnosti a zpomalené reakční časy. Nesnáší práci pod tlakem, proto je pro ni montessoriovský přístup výhodou. Velikou únavu projevuje při psaní a při otázkách, na které je očekávána její odpověď. Má zvýšenou potřebu spánku – dlouze a tvrdě spí při odpoledních relaxačních činnostech na lehátku. Ve výchovně-vzdělávacím procesu byly posilovány možnosti pro opakovaný bezproblémový vstup do první třídy. Jednalo se zejména o přípravu ke čtení, psaní, počítání, zrakovou analyticko-syntetickou činnost, podporování logického myšlení a plynulé řečové schopnosti.

Rozhovor

S matkou Veroniky byl veden rozhovor směřující odpověď ke vstupu do školy. Matka vyjadřovala svoji upřímnou radost z pochopení potřeb, které se její dceři dostává v alternativní mateřské škole a chválila metodickou spolupráci mezi rodinou a školou. Pozorovala, jak je dcera rozvíjena nenásilně po všech stránkách. Rodinná disharmonie z prvního neúspěšného startu do školy se vyrovnala a díky tomu došlo k rozhodnutí setrvat na škole s montessoriovskou koncepcí.

7.4 Kazuistika chlapce s logopedickou vadou

Diagnóza: Adam 6,5 let, (R 47.1) – vývojová dysartie, lateralita pravá (PP), koncentrace pozornosti přiměřená věku, mírné motorické opoždění, nejistý, ostýchavý, PPP – odklad školní docházky.

Rodinná anamnéza

Rodina úplná, funkční, dobrý zdravotní stav, dva sourozenci, otec i matka SŠ vzdělání, administrativní práce.

Osobní anamnéza

Těhotenství rizikové, běžný porod v termínu, váha 3 040 g, poporodní adaptace normální, seděl od 11. měsíce, nelezl – plazil se, chodil od 14. měs., kojen do 9. měs., vážněji nestonal, PPP – doporučení odkladu školní docházky, v péči logopeda.

Vývoj řeči do prvního roku normální, potom vývoj řeči ustal – pouze ukazoval, kolem druhého roku nejčastěji pouze jedna slabika ve slově, ve 3 letech mluvil ve slovech, ve 4 letech ve slovních spojeních. Test dle Kwinta plní, Ozeretský – mírné motorické opoždění.

7.4.1 Vstupní diagnostika v mateřské škole

Vstup do MŠ – od 3 let, opožděný vývoj řeči, samostatné vypravování od 5 let, ale velmi špatná srozumitelnost, stydlivost, v plánu odklad školní docházky pro poruchu řeči, vyšetřen PPP – odklad školní docházky – chlapec v péči logopeda – dlouhodobý vývoj hlásky L, měkčení, v řeči přetrvává asimilace sykavek, nekorektní R a Ř, zaměřit se na rozvoj slovní zásoby a artikulaci.

Rok před zahájením školní docházky: rozvíjení slovního vyjadřování a výslovnosti hlásky R a Ř, sensorická složka řeči – bez poruch rozumění, rozumí i delší instrukci, dokáže se orientovat v pádových otázkách i podle předložek, užívá krátká souvětí. Sémantická a asociační úroveň – vypráví s výraznou dopomocí otázkami, dějové obrázky složí samostatně, odpovídá správně na otázky týkající se času. Barvy

jmenuje, početní řada do 100, grafomotorika – kreslí P, chybný úchop tužky, kresba postavy se susp. prvky organicity.

7.4.2 Integrace/inkluze v mateřské škole

Adam navštěvuje mateřskou školu v místě bydliště od 3 let s docházkou pravidelnou, celodenní. Adaptace na nové prostředí probíhala přirozeně, chlapec je přizpůsobivý, nekonfliktní, problémy pouze v oblasti komunikace. Vyjadřoval se ukazováním a nesrozumitelnými slovy do 4 let. Od 4 let začal nesrozumitelně mluvit. Odborná logopedická péče přispívala k pomale vylepšujícímu stavu výslovnosti. Na MŠ je logopedická prevence přirozenou součástí celého výchovného programu předškoláka. V rámci komunitního kruhu nebo práce na elipse je podporován přirozený rozvoj komunikace a řečových schopností.

7.4.3 Příprava na zahájení povinné školní docházky

V případě Adama bylo vhodné rozvíjet především faktory ovlivňující řeč.

Motivační prostředí pro rozvoj řeči: řečové, sluchové, zrakové a hmatové vnímání. Montessori pomůcky pro rozvoj smyslového vnímání tuto oblast široce zastupují a aktivity podporující činnost motorickou, slouží rovněž k rozvoji řečového aparátu. Práce s bohatým jazykovým obrázkovým materiálem pomáhá prostřednictvím otázek a odpovědí dostatečně rozvíjet slovní zásobu i artikulační obratnost chlapce. Přirozený rozvoj řeči včetně výslovnosti byl prováděn koncepcí alternativní i tradiční mateřské školy – společné povídání, odpovídání na otázky, zpřesňování významů a pojmů, věcí a jevů. Rozvíjení vypravování – dokázat se smysluplně vyjádřit, udržet dějovou linku, převyprávět příběh, pohádku, dramatizovat a předvádět příběh, pohádkový děj apod.

V rámci **montessoriovské koncepce:** dechová cvičení a relaxační cvičení na elipse, jazyková cvičení – hry s mluvidly, aktivace rytmického verbálního citění, hry na rozvoj

zrakové a sluchové pozornosti, paměti a diferenciaci. Důležité jsou hry na pravolevou orientaci – pohybové hry, hry zaměřené na rozvoj motoriky ruky a mluvidel, grafomotorická cvičení, hry na rozvoj slovní zásoby. Adam se dokázal aktivně zapojovat do všech jmenovaných činností a proto bylo zřejmé, že odklad školní docházky prospěl v rozvoji řečových funkcí, které se před vstupem do první třídy postupně upravovaly.

Adam měl velice oblíbené **dramatizační hry** – například pohádku „O veliké řepě,“ kde byl obsazen do role pejska Alíka. Díky Alíkovi došlo k vyvození hlásky L, která byla výchozí pro další hlásky chybějící v osvojení – R a Ř. Dostatek básniček, písniček, pohádek a povídaní hravou formou, bylo pro Adama nejpřirozenější logopedickou pomocí v mateřské škole.

7.4.4 Zhodnocení šetření, prognóza vývoje

Podporování zdravého rozvoje řeči je smyslem logopedické prevence na každé mateřské škole. Adam, byl příkladem, se kterým se učitelka mateřské školy často setkává a formou integrace/inkluze zařazuje tuto problematiku do celého procesu výchovně-vzdělávací práce. Učitelka mateřské školy ovlivňuje dětskou řeč tím, že je mluvním vzorem – čte, zpívá, povídá si s dětmi, čímž dochází k rozvíjení potřebných smyslů a ke správnému vývoji dětské řeči. Mluvním vzorem je také správné skloňování, časování, užívání spisovných slov, artikulace hlásek, přiměřené tempo, hlasitost a celkový kultivovaný mluvený projev. Montessori systém je pomocníkem, který napomáhá navíc k bezprostředně samostatnému rozvoji funkcí, potřebných pro správný rozvoj řeči. Logopedická reedukace zaměřená pouze na výslovnost může nápravu vadné výslovnosti velmi negativně ovlivnit a proto se na mateřských školách nedoporučuje, je svěřena pouze odborníkům.

Rozhovor

Adamova maminka zmiňovala během neformálního rozhovoru spokojenost s logopedickou prevencí na MŠ. Dobře hodnotila jak individuální práci prostřednictvím aktivit Montessori, tak práci skupinovou a dramatizační. Role Alíka utkví nejspíše v trvalých vzpomínkách na pomalu ustupující potíže s výslovností. Maminka byla příznivcem kombinovaného způsobu tradiční a alternativní pedagogiky. Montessori systém začala používat i v domácím působení na Adama – aktivity z praktického života, které rozvíjejí motorické funkce a s tím související funkce řečové.

7.5 Kazuistika nevidomého chlapce

Diagnóza: Libor (ROP), věk 7 let, předčasně narozený, zdravý chlapec s těžkou zrakovou vadou, dvojčetné těhotenství, porod císařským řezem, porodní váha 1 500g, umístěný v inkubátoru s vysokým přívodem kyslíku, v očích se rozvinula retinopatie nedonošených IV.-V. stupně. Spolupráce se střediskem ranné péče, logopedická náprava – dyslalie.

Rodinná anamnéza

Libor je synem starších rodičů, manželství komplikované, osobní řešení sporů z prvního a druhého manželství obou rodičů, narozen z dvojčat – po umístění do inkubátoru se u Libora rozvinula retinopatie nedonošených. Rodiče spolupracovali se SPC a využívali nabídky služeb střediska ranné péče. Velkým tahounem v psychomotorickém vývoji Libora byl jeho bratr – dvojče. Po poradě s SPC se rodiče rozhodli pro výchovně-vzdělávací proces v místní mateřské škole. Se vstupem Libora do první třídy se rodina přestěhovala do Prahy, kde se stal žákem ZŠ pro zrakově postižené.

Osobní anamnéza

Libor začal poznávat svět jako zdravý chlapec s těžkou zrakovou vadou. Psychomotorický rozvoj probíhal v pořádku, byl podporován bratrem – dvojčetem, který Libora vhodně stimuloval. Odborná stimulace – SPC, ranná péče a logopedická péče. Komunikační schopnost přiměřeně vyvinuta, občasné depresivní projevy chování, vysoká citlivost, zájem o hudební a hudebně dramatické činnosti.

7.5.1 Vstupní diagnostika

Libor začal navštěvovat mateřskou školu, která se snažila v rámci integrace/inkluze rozvíjet chlapce po všech stránkách harmonického rozvoje s ohledem na jeho zrakovou vadu. Nedostatkem bylo vybavení běžné školy speciálními pomůckami a vyřešení bezpečného prostoru – např. zábradlí. Z pedagogického pohledu šlo o vytváření předpokladů k pozvolnému zapojení chlapce do práce školního týmu.

Libor přijímal docházku do mateřské školy velice pozitivně, doprovázel jej jeho bratr, díky němuž si na nové prostředí zvykal velice snadno.

7.5.2 Předškolní příprava

Nacvičování specifických dovedností zrakově postiženého chlapce bylo zaměřeno především na rozvoj smyslů, sebeobsluhy, orientace a možnosti samostatného pohybu.

Rozvíjení hmatového vnímání: praktické činnosti – přesypání fazolek, zametání, přelévání, utírání, zapínání, provlékání, motání, zatloukávání, uklízení, vyhledávání a pojmenovávání předmětů a tvarů – z kouzelného sáčku, vyhledávání ztracených malých předmětů v nádobě s rýží apod.

Libor se rád uklidňoval činnostmi při modelování, tvarování, práce s keramickou hlínou, práce s papírem – stříhání, přehýbání, lepení a vytrhávání, čímž se bavil nejčastěji.

Rozvoj zrakových funkcí: vnímání velice omezené – pouze světlo, stín a tma.

Rozvoj sluchového vnímání: hra se sluchovými válečky, které se k sobě přiřazují do páru, hry s rytmizačními a hudebními nástroji – Orffova škola, xylofon, zvonkohra, strunné hudební nástroje, klavír.

Rozvoj čichu a chuti: využívání podnětů experimentačního charakteru – vůně přírodní – květiny, tráva, seno, vůně parfémové, kuchyňské – vůně jídla a nápojů, ochutnávání a určování co je sladké, slané, hořké, kyselé, horké, studené.

Komunikativní schopnosti: celkem na dobré úrovni. Libor poslouchal příběhy, pohádky a rozhovory, při nichž nezůstával pozadu. Jeho řeč byla poznamenána dyslalií, ale vzhledem k postižení, při kterém nemohl chlapec řeč odezírat a některá slova nemohl ani pochopit (– verbalismus), by se dal jeho projev hodnotit jako velice dobrý. Libor byl aktivní a rád se přirozeně účastnil všech akcí školy.

7.5.3 Integrace/inkluze v mateřské škole

V mateřské škole se hodně preferovala **dramatická výchova**. Zdramatizované hry byly obohacovány písničkami, pohybem a tancem. V několika kulturních sálech i v divadle vystupovaly děti jak pro veřejnost, tak pro děti z místních škol. Nevidomý chlapec se těšil až dostane také svoji velkou divadelní roli.

Začala jsem se zabývat otázkou, jak uvést nevidomého chlapce na jevištní scénu, kde se pohybuje víc než 30 dětí spojených tříd MŠ a ZŠ. Divadelní muzikálek s názvem „V lese,“ vznikl z autorského podílu práce dětí na půdě školy. Pod zadaným ekologickým tématem, měl příběh s množstvím písní a tanečků, vyjadřovat vztah k přírodě a péči o ni. Děti z MŠ se pohybovaly v kostýmech po divadelní scéně v rolích mravenečků, kteří se svojí pílí snaží udržovat pořádek v lese. Ostatní děti ze ZŠ vystupovaly v rolích lesních zvířátek, občas vyvedou nějakou rebelii a něco, co by se v přírodě dít nemělo. Uvědomělou roli toho, kdo nezbedníky napravuje, zahrál náš nevidomý Libor. Roli zobrazil v postavě pavoučka Štěstíčka, který dobře poradil tam, kde to bylo potřeba. Aby se chlapec mohl bezpečně a samostatně pohybovat po jevišti, napnuli jsme na cestu jeho pohybu několik strunek nití a vytvořili tak pavoučí síť, po které se mohl nevidomý chlapec pohybovat zcela bezpečně. V roli pavoučka Štěstíčka „jezdil“ chlapec lehkými doteky prstů po nitích, které ho dovedly vždy bezpečně k „uzlíku“ – na místo, kde mohl zastavit a zasahovat do celého vývoje napínavého příběhu. Ještě že tu pavouček Štěstíčko byl! S pomocí jeho pavučinkových cest našla nezbedná zvířátka, která v lese zabloudila, nejen cestu domů, ale také cestu k sobě.

Na divadelních prknech v roli pavoučka Štěstíčka byl náš hrdina opravdu šťastný. Spousta diváků viděla v hlavní roli toho, kdo nevidí, ale přesto se usmívá, zpívá, hraje a rozdává dobrou náladu pro druhé.

Tímto „příběhem“ jsem chtěla upozornit na možnosti práce, které lze s postiženými jedinci objevit v rámci **inkluzivního vzdělávání**. Ten pocit vnitřního naplnění a životní motivace je důležitý pro každého a tím spíše pro ty, kteří svůj životní úděl prožívají v nějakém omezení.

7.5.4 Zhodnocení šetření

Z šetření vyplývá, že inkluze nevidomého chlapce je možná i v podmínkách běžné mateřské školy. Samozřejmě kombinace s prvky montessoriovské koncepce je výhodou, zejména pro cvičení smyslů v hmatové a sluchové oblasti. Rovněž využití dramatické výchovy splňuje inkluzi účelově, protože dítě s handicapem je vždycky výzvou, se kterou se dá v rámci dramatické výchovy velice dobře pracovat. Prostřednictvím dobré spolupráce mezi všemi dětmi, lze hledat nové cesty, které pomáhají řešit různé životní situace jak konkrétních postav tak pohádkových hrdinů.

Pozorování nevidomého chlapce před zahájením povinné školní docházky poukazovalo na jeho dobrou stimulaci prostřednictvím kolektivu MŠ i ZŠ. Díky tomu, že Libor neměl potíže výchovného charakteru, splynul poměrně snadno s celým kolektivem, děti jej rychle přijaly mezi sebe a snažily se mu pomáhat. Deprese, které se dle jeho rodičů dostavovaly doma poměrně často, nebyly v MŠ patrné. Pokud byl chlapec neklidný, nervózní, zklidnil se jednoduchou činností – například trháním papíru, mačkáním papírových koulí, tvořením. Pokud byl aktivně zabaven, měl z tvůrčí práce radost a vyjadřoval spokojenost.

Rodiče chlapce neměli extrémní zájem o vzájemnou spolupráci s mateřskou školou. Řešili spoustu problémů osobního charakteru a jevíli se tajemně. První třídu zahájil chlapec v Praze, nejspíše v ZŠ pro zrakově postižené.

8 Shrnutí sledovaných cílů diplomové práce

Cílem diplomové práce bylo zhodnocení významu montessoriovské pedagogiky v rozvoji inkluzivního vzdělávání dětí před zahájením povinné školní docházky.

Hypotézu kvalitativně funkčního významu montessoriovské pedagogiky v inkluzivním vzdělávání se nepodařilo vyvrátit.

Kvalitativní výzkum – kasuistika 5-ti uvedených případů, potvrdila užitečnou roli montessoriovského přístupu ve výchovně-vzdělávacím procesu v rámci inkluzivního vzdělávání dětí před zahájením povinné školní docházky.

Zvolené metody pozorování potvrdily důležitost využívání alternativních pedagogických přístupů M. Montessori. Pravidla, didaktika a zásady, v prostředí alternativního i tradičního vzdělávání, s využíváním prvků montessoriovské koncepce, poukázaly na ideální formu pedagogické práce pro přijetí inkluze.

Rozhovory a dotazníkové ankety vedené mezi zákonnými zástupci dětí ve výchovně-vzdělávacím procesu před zaházením povinné školní docházky potvrdily, že aplikace prvků Montessori a způsob výchovně-vzdělávací práce vedený v duchu montessoriovské pedagogiky je vhodný v prostředí školním i domácím a je nejlepší formou pedagogického působení na jedince, v rámci širokého spektra nejrůznějších odlišností.

ZÁVĚR

Pedagogika M. Montessori v inkluzivním vzdělávání dětí před zahájením povinné školní docházky potvrdila svoji nezanedbatelně důležitou roli v inkluzivním procesu.

Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami patří k aktuálním trendům výchovně-vzdělávacího systému. Současné školství musí v souladu s přijatými principy demokracie a humanismu respektovat individuální odlišnosti jednotlivců a jejich individuální potřeby. Každý jedinec má právo vzdělávat se v otevřeném a hodnotném prostředí, které využívá všech dostupných moderních metod a alternativních přístupů nevyjímaje. Vytvoření podmínek a objevení metod, které každému umožní jeho aktivní a plnohodnotnou participaci ve výchovně-vzdělávacím procesu, klade na pedagogickou práci vysoké nároky. Pedagogové, kteří se v rámci zmíněného trendu čím dál častěji setkávají s dětmi s postižením, narušením a ohrožením, jsou nezdědka bezradní, mají nedostatečné kompetence pro efektivní práci s nimi.

Montessoriovská pedagogika v rozvoji inkluzivního vzdělávání obhájí „kompetence“ pedagoga pro inkluzivní praxi. Inkluze je proces, ve kterém se musí změnit nejen školní systém, ale zejména myšlení, metody a náplň edukace. Jestliže poznáme, jak pracuje lidský mozek a jak se rozvíjí lidské myšlení, potom pochopíme principy Montessori i inkluzivní vzdělávacího systému. Díky pedagogickému systému Montessori, je znovu objeven vhodný způsob, jak zefektivnit práci výchovně-vzdělávacího procesu v rámci integrace/inkluzie.

Inkluzivní aspekt léčebné pedagogiky zdůrazňovala už v r. 1920 Marie Montessoriová, když požadovala, aby pedagog důsledně reagoval na potřeby dítěte a dával mu prostor, např. přípravou prostředí, podnětů a situací pro učení a hru. Vyzdvihla fenomén soustředěné pozornosti a požadovala, aby pedagog plně respektoval dítě, když je zaujato hrou nebo činností. Měl by citlivě ustoupit do pozadí a neměl by dítě vyrušit, protože tehdy se nejintenzivněji učí.

„Lidská osobnost, ne výchovná metoda musí být brána v úvahu,“ praví Marie Montessoriová. Osobnost člověka je formována především v ranném dětství a proto metody Montessori aplikované do výchovně-vzdělávacího procesu před zahájením povinné školní docházky, přináší zajímavé a uspokojivé výsledky jak pro zdravé, tak především pro handicapované jedince.

Montessori principy, zásady, pravidla, praktické postupy a příklady prostudovaných a ověřených metod, sehrávají důležitou roli v současném trendu inkluzivního vzdělávání. Pomůcky a aktivity jsou velmi různorodé, názorné a jejich využití je velmi široké. Jde o nenásilnou, samostatnou a objevitelskou formu poznávání. Dítě, které si pro svoji činnost zvolí jakoukoliv aktivitu Montessori, se má vždy co naučit. Pro jednotlivé okruhy existují zvláštní, speciálně vyvinuté pomůcky, jež usnadňují pochopení nových jevů a zásadní měrou přispívají k hlubšímu a trvalejšímu uchování nově nabitých zkušeností, vědomostí a návyků. Role pedagoga je v montessoriovské pedagogice postavena na nenápadném vedení a taktní pomoci tak, že umožňuje předem připravený prostor pro „svobodu“ dítěte.

Montessori pedagogika tvoří ucelený a propracovaný systém, který plně respektuje vývojová období, koresponduje s moderními psychologickými teoriemi vývojových a specifických potřeb a senzitivních období dětského věku. Montessori pomůcky jsou velice přínosné jak pro děti nadané, tak pro děti opožděnější ve svém vývoji a jejich využívání každému dítěti velice prospívá. Výhodou systému Montessori je umožnění práce s věkově smíšenou a heterogenní skupinou dětí. Metody vývojové stimulace dítěte montessoriovské koncepce patří k uznávaným metodám v celém světě již celou řadu let a získané poznatky mluví jednoznačně v její prospěch.

Cílem diplomové práce byla snaha upozornit na důležitou roli aplikovaných prvků systému M. Montessori v inkluzivním vzdělávání dětí před zahájením povinné školní docházky. Inkluzivní vzdělávání je specifické tím, jak je schopno vybudovat systém, jež je strukturován směrem k plnění všech speciálně pedagogických potřeb každého jedince. Práce pedagogickým systémem Montessori tato specifika zcela splňuje. Nejedná se o systém samotný, ale o přijetí jeho ducha, myšlení, tvořivosti a kreativity. Je motivační cestou pro pedagogy a jejich žáky. Z vlastní zkušenosti ověřené praxí, vyzdvihují účinný postup při práci s dětmi na elipse. V duchu Montessori lze

obohacovat práci na elipse o nové možnosti, jež zajišťují udržení pozornosti a soustředěnosti i s větší, různorodou skupinou žáků. Díky stále se zvyšujícímu počtu dětí na našich třídách, má užívání prvků montessoriovské pedagogiky důležitý význam před pojetím tradičního výchovně-vzdělávacího procesu, v souvislosti s inkluzí nevyjímaje.

Důležitost integrace/inkluzie spočívá v dobrém vybavení dítěte pro budoucí život ve společnosti, který musí vycházet ze života běžného a umožňuje mu vypořádat se s překážkami vlastní silou, nebo za pomoci druhého. Pro náročnost takové práce se pedagogům stále častěji nabízí inovační alternativní pedagogické postupy, které vytváří podmínky pro zkvalitnění nedostatku standardních škol v organizaci výchovy a obsahu vzdělávání.

Nahrazení integrace inkluzivní výchovou a vzděláváním s lepší organizací nabídek školy tak, aby byly zohledňovány speciální vzdělávací potřeby všech jednotlivců, je nejnadhěji realizovatelné právě pedagogickým systémem Montessori. Inkluzivní vzdělávání prostřednictvím montessoriovské pedagogiky tak dává impuls k reformám, aby se jedinci s postižením nevyčleňovali, ale měli možnost se od počátku začlenit do skupiny intaktní populace.

„Je normální, být jiný.“

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie

NĚMCOVÁ, A. ADHD – reedukace poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského v Praze. Vedoucí bakalářské práce: Milan Fleischmann.

BARTOŇOVÁ, M., FRANKOVÁ, A., VÍTKOVÁ, M. Integrativní/inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.

ČERNÁ, M. Česká psychopedie. Karolinum, 2008. ISBN 80-2461-565-3.

HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. Oftalmopedie. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-1.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Praha, 2007. ISBN 978-80-903869-1-4.

KLENKOVÁ, J. Kapitoly z logopedie. Brno- Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.

KOHOUT, K. Základy obecné pedagogiky. Praha:UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-38-9.

LAZNIBATOVÁ, J. Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelavanie, podporovanie. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 978-80-89256-99-0.

LEBEER, J. Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.

LECHTA, V. Terapie narušené komunikační schopnosti. Praha:Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

- LECHTA, V. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál. 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MALACH, J. Teorie metodiky výchovy. Praha:UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-29-7.
- MILICHOVSKÝ, L. Kapitoly ze somatopedie. Praha:UJAK, 2010. ISBN 978-80-7452-001-3.
- MONATOVÁ, L. Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.
- MONTESSORI, M. Absorbující mysl. Praha: SPS, 2003. ISBN 80-86 189-02-3.
- MONTESSORI, M. Tajuplné dětství. Praha: SPS, 1998. ISBN 80-86 189-00-7.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J. Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-430-4.
- NYTROVÁ, O., PIKÁLKOVÁ, M. Dialog mezi hodnotami. Praha: UJAK, 2011. ISBN 978-80-7452-014-3.
- NÝVLTOVÁ, V. Psychopatologie pro speciální pedagogy. Praha:UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.
- OPATRĚILOVÁ, D. Komunikace v poradenství. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-08.
- OPEKAROVÁ, O. Kapitoly z výchovného poradenství. Praha:UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-96-9.
- POŽÁR, L. *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava: Retaas, 2006. ISBN 80-8911-321-4.
- POKORNÁ, V. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Praha:Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-350-5.
- PRŮCHA J. Alternativní školy. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA J. Alternativní školy a inovace. Praha- Portál, 2001. ISBN 80- 7178-584-9.
- PRŮCHA J. Přehled pedagogiky. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- RAKOUŠOVÁ, A. Integrace obsahu vyučování. Praha:Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.
- RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. (Učební pomůcka pro veřejnost). Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

- VACÍNOVÁ, M., TRPIŠOVSKÁ, D. a FARKOVÁ, M. Psychologie. Praha:UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-47-1.
- VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.
- VALENTA, M. Dramaterapie. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-586-5.
- VÁŇOVÁ, M. Srovnávací pedagogika. Praha:UJAK, 2009. ISBN 978-80-86723-68-6.
- VAŠEK, Š. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia, 2003. ISBN 80-86-72-3136.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno:Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M. a kol. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-163-8.
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha:Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

Zákonné normy

ÚZ Školství č. 546, Jiří Moloch- SAGIT, J., Zlín 2006, ISBN 80-7208-552-2.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Praha: MŠMT, 2004, Sběrka zákonů č. 190 ze dne 10. 11. 2004.

Elektronické zdroje

ZŠ a MŠ Slapy, Jan Včelák. *Den otevřených dveří*. [online]. 2013 [cit.1013-28-11]. Dostupné z: <http://www.montessorislapy.cz>, str.č. 1,2.

MŠ SLUNÍČKO. *Projekty*. [online]. 2013 [cit.2013-30-11]. Dostupné z: <http://www.slunicko-montessori.cz/podpora-inkluzivniho-vzdelavani>, str.č. 1. z 1.

MŠ SLUNÍČKO. *Odkaz Marie Montessori*. [online]. 2013 [cit. 2013-30-11]. Dostupné z: <http://www.slunicko-montessori.cz/pomahejme-si-navzajem>, str. č.1. z 4.

SPOLEČNOST MONTESSORI. *Odkaz Montessori*. [online]. 2013 [cit. 2013-27-11]. Dostupné z: www.montessoricr.cz/Montessori-principy.php

MŠMT. *Národní akční plán rozvoje inkluzivního vzdělávání*. [online]. 2013. [cit. 2013-14-12] www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-rozvoje-inkluzivniho-vzdelavani/.

Vysvětlivky zkratk

MŠ – Mateřská škola

ZŠ – Základní škola

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně-pedagogické centrum

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

IVP – Individuální vzdělávací program

SVP – Speciálně vzdělávací potřeby

SPVŠD – Specifické poruchy vývoje školních dovedností

MP – Mentální postižení

PVP – Pervazivní vývojové poruchy

PNO – Postižení, narušení, ohrožení

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – DOTAZNÍK PRO RODIČE	I
PŘÍLOHA B – MARIA MONTESSORIOVÁ (1870 - 1952).....	II
PŘÍLOHA C – MARIA MONTESSORI PŘI SVÉ PRÁCI S DĚTMI	III
PŘÍLOHA D – PRÁCE S POMŮCKAMI MONTESSORI	IV
PŘÍLOHA E – OBCHODNÍ NABÍDKA POMŮCEK MONTESSORI.....	V

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník pro rodiče

Hodnocení inkluzivního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky:

(zapište číslo hodnocení: 0 - nevím, 1 -ne, 2 -spíše ne, 3 - spíše ano, 4 - ano)

1. Setkal/a jste se s metodami, používanými v alternativním školství?
2. Seznámil/a jste se s metodami pedagogiky M.Montessori?
3. Líbila se vám metoda Montessori?
4. Je ve vašem okolí rodina s dítětem v alternativní škole?
5. Souhlasíte s předškolním vzděláváním jako s přípravou do školy?
6. Souhlasíte s předškolním vzděláváním jako s přípravou pro život?
7. Žije ve vašem okolí člověk s handicapem?
8. Souhlasíte s přijetím handicapovaných do skupiny běžné populace?
9. Je podle vás důležitá citová výchova ?
10. Myslíte, že je důležitá smyslová výchova?
11. Je v přípravě na školu důležitá výchova k samostatnosti?
12. Je v přípravě na život důležitá výchova k respektování?
13. Je v přípravě na školu důležitá výchova k činorodosti?
14. Je v přípravě na život důležitá výchova k praktičnosti?
15. Zhodnoťte důležitost přípravy na školu ve výchově k rozvoji myšlení.
16. Zhodnoťte důležitost přípravy na školu ve výchově ke svobodě.
17. Souhlasíte s rozvojem integrace/inkluze ve výchově a vzdělávání?

Hodnocení:

(- hodnocení dle nejvyššího počtu bodů: 0 – 68)

Příloha B – Maria Montessoriová (1870 - 1952)

Maria Montessoriová – narozená v Itálii v roce 1870. Stala se první ženou, která vystudovala lékařství na Římské univerzitě. Zabývala se studiem výchovy a vzdělávání postižených dětí. Dokázala naučit oligofrenní děti číst a psát tak, že mohly úspěšně skládat státní zkoušky pro normální, zdravé děti. Přednášela na Římské univerzitě pedagogickou antropologii, napsala knihy o dětech, psychologii a vzdělávání. Roku 1922 byla jmenována vrchní inspektorkou italských škol. Zemřela v Nizozemsku 1952.



Zdroj: www.nndb.com

Příloha C – Maria Montessori při své práci s dětmi

Metody vývojové stimulace Marie Montessoriové patří k uznávaným metodám v celém světě již řadu let a získané poznatky mluví jednoznačně v její prospěch.



Zdroj: www.nndb.com

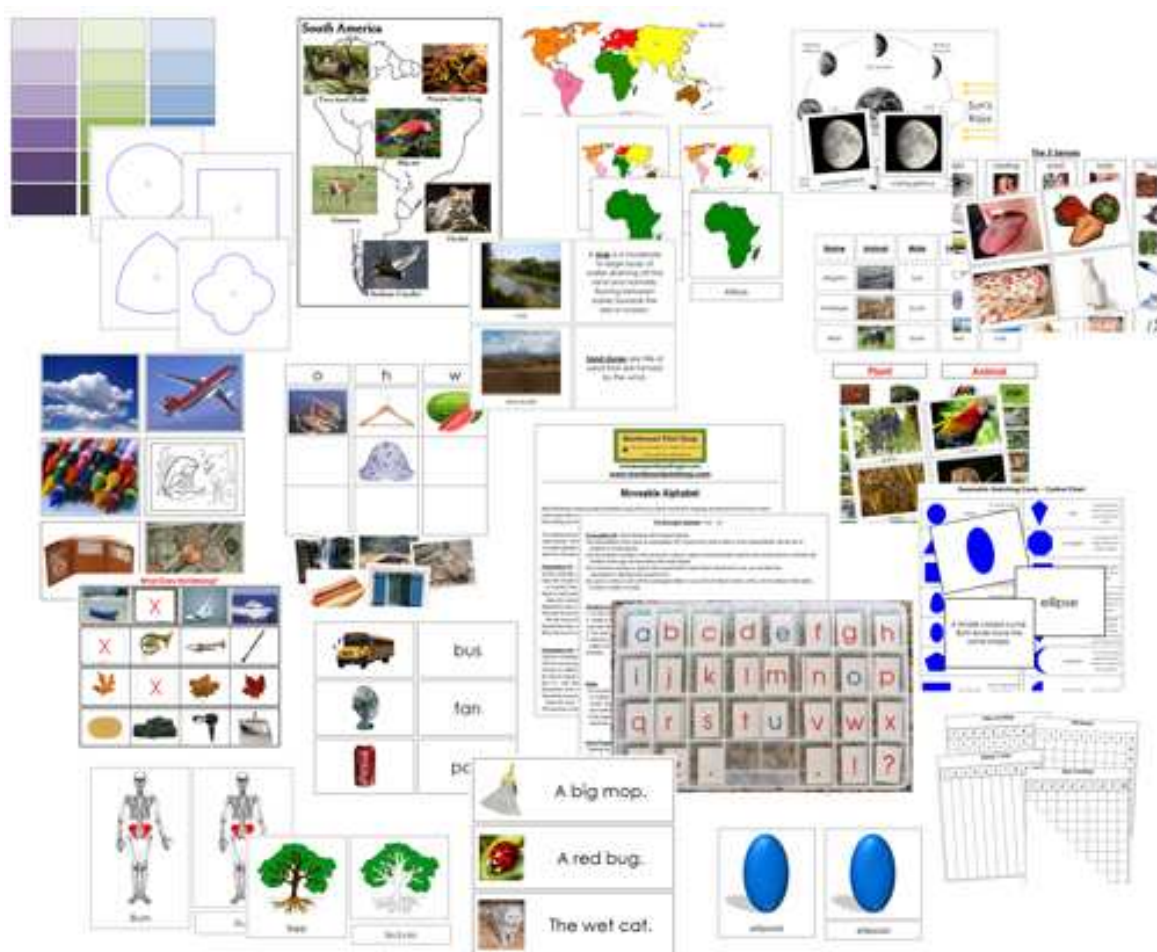
Příloha D – Práce s pomůckami Montessori

Klub předškoláků – „Den otevřených dveří“ – děti předvádí práci s prvky systému Montessori. Náplň tvoří činnosti zaměřené na rozvoj jednotlivých smyslů a dovedností.



Zdroj: www.montessorislapy.cz

Příloha E – Obchodní nabídka pomůcek Montessori



Zdroj: www.shop.montessoriprintshop.com

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Alena Němcová

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Pedagogika M. Montessori v inkluzivním vzdělávání dětí před
zahájením povinné školní docházky

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh: 97

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů české literatury a pramenů: 35

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 3

Počet internetových zdrojů: 5

Vedoucí práce: Mgr. Milan Fleischmann